المناهج وطرق التدريس في التربية الرياضية

إعداد

قسم طرق التدريس

٢٠٠٥ - ٢٠٠٦



مقدمه :

التدريس نشاط مهني بالغ المهارة عظيم الأهمية والمعلمون داخل حجرة الدراسة وخارجها يتخذون قرارات من نوع أو أخر لقد تعودوا على اتخاذها في ضوء خبرتهم وفي ضوء قراءتهم للواقع، وعلى أساس مؤقت ومن هنا جاءت قراراتهم في معظمها لحظة قرارات تختلف من واقعة الى أخر ومن موقف الى آخر، وكثير ما تتعارض بل وتتناقض وترتيبا على ذلك فإن التعلم والتعليم يتطلبان مستوىٍ مهنياً رفيعاً وإطاراً علمياً متناسقاً تتخذ القرارات التعليمية في ضوئه وطرق التدريس هي الأساس في اتخاذ تلك القرارات حيث ترتبط أساليب وطرق التدريس ارتباطا وثيقا بالمناهج الدراسية وهي من الناحية العملية جزء لا ينفصل عنها، وينبغي ان تستخدم هذه الأساليب والطرق في ضوء علاقتها الوظيفية بعمليات التعليم باعتبارها عمليات متكاملة وهي ليست غايات في حد ذاتها، وانما هي وسائل لغايات وهذه الغايات هي تحسين العملية التعليمية وجعلها اكثر كفاية وقدره على أحداث نتائج التعليم وتحقيق أهدافه على المستويين الاجتماعي والشخصي.

إن تكوين القدرات وتعميقها في نفوس النشئ والشباب اكبر مدخل من أجل حياة المستقبل، وتكوين القدرات لدى التلاميذ يرتبط اكثر ما يكون بالإبداع ولا يرتبط بمجرد المعرفة.

أن المعرفة مطلوبة ولكنها مجرد منطلق من المنطلقات الفكرية لتكوين العقلية المبدعة تلك العقلية التي تستطيع ان تتكيف مع عالم اليوم وعالم الغد.

المحتويات

المحتويات

الباب الخامس
خطوات بناء المنهاج

الباب السادس
الإبداع فى المناهج وطرق التدريس

الباب السابع
طرق التدريس

المحتويات

الباب الثامن
درس التربية الرياضية

الباب التاسع
التربية العملية «النظرية والتطبيق»

الباب العاشر
الأنشطة الرياضية

الباب الحادى عشر
تكنولوجيا التعلم

المحتويات

الباب الأول

مفهوم المناهج

استخدام لفظ المنهاج الدراسي قديما للدلالة على مقرر المادة الدراسية، حيث كان الاهتمام مركزا على التحصيل الدراسي باعتباره السبيل للنمو الفعلي، وهذا ما تدعمه الفلسفات التربوية القديمة كما كانت المقررات الدراسية تعني في نظر الكثيرين ما يسمى بالمنهاج المدرسي فكان المنهاج المدرسي والمقرر الدراسي بمعنى واحد ولقد ظل هذا المفهوم في أذهان المربين زمنا طويلا ولا يزال حتى الان له أنصاره ومؤيديه في كثير من البلاد وخاصة تلك التي لم تنل حظا كافيا من الرقي والتقدم ولم تتوافر لها الفرص للاستفادة من الدراسات التربوية والنفسية التي شملت مختلف ميادين العملية التربوية.

وتعريف المنهاج حديثا اصبح بعيدا عن الضيق والثبات واصبح لا يهتم بمحتوى المواد بقدر اهتمامه بتكامل وترابط الخبرات التي قد يكتسبها المتعلم تحت أشراف المدرسة.

وسوف نتعرض للعديد من التعريفات لمفهوم المنهاج المدرسي نذكر منها مايلي :

عرف كل من **بيتي ومنتيان** "المنهاج الدراسي عبارة عن مجموعة الخبرات التي سيأخذها المتعلم".

وهذا التعريف قد لا يختلف عن المفهوم القديم إلا أنه يلقي الضوء على ان المنهاج وهو مجموعة الخبرات التي سيحصلها المتعلم.

أما **روماين** فقد عرف المنهاج على انه كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها التلميذ تحت أشراف المدرسة وتوجيهها سواء كان ذلك داخل الفصل أو خارجه.

ويمثل هذا التعريف اتجاه المدارس التربوية الحديثة ولقد كلفت جماعة البحث عن تطوير مناهج المدارس الثانوية بأمريكا وضع مفهوم للمنهاج الدراسي حيث استمرت دراستها ٥ سنوات ولقد تبنت هذه الجماعة **التعريف التالي :**

"المنهاج الدراسي هو كل الخبرات التي يكتسبها التلميذ تحت أشراف المدرسة سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها".

أما **ولبمز** وهو أحد علماء التربية الرياضية بأمريكا فقد عرف المنهاج على انه عبارة عن خبرات منظمة تدور حول تحقيق أهداف محددة في زمن معين.

ولقد **عرف فرنسيس براون** المنهاج على النحو الآتي :

"المنهاج عبارة عن مجموعة المواقف المكتسبة التي تشرف عليها المدرسة والتي يمكن الحصول عليها بواسطة المدرس وإدارة المدرسة والتي من خلالها يمكن أحداث التغييرات السلوكية للأطفال والشباب.

ومن التعريفات السابقة نرى أن المنهاج بمفهومة الحديث يعني جميع الخبرات التي يمكن ان يكتسبها التلميذ داخل الفصل أو خارجة وداخل المدرسة أو خارجها" تكون هذه الخبرات عقلية أو سلوكية أو بدنية أو

اجتماعية ونصت جميع التعريفات أيضا على أن الخبرات يجب ان تكون تحت رعاية المدرسة وهذا يعني ان المدرسة يجب ان تكون حريصة على بناء مناهجها وفق السياسة التربوية التي يرضاها المجتمع لأجيال المستقبل كما وأنها حريصة على اعتبار سيكولوجية التلميذ عند وضع المنهاج.

والاتجاه الحديث في التربية بحرص كل الحرص على إيجابية المتعلم باعتباره محورا للعملية التربوية فمن اجله وجدت المدرسة ومن اجله وضعت المنهاج وعلى ذلك فأننا نرى أي منهاج دراسي يجب أن يتضمن النواحي الاتية :

١-يجب ان يركز المنهاج على الأوجه الصحيحة من ثقافة الأجيال السابقة حتى يتعلم التلميذ القيمة الحقيقية للمعلومات وأشكال تطورها.

٢-يهتم المنهاج الحديث بقوانين وأنظمة المجتمع الذي تخدمه المدرسة بحيث يحول المنهاج أنظمة قوانين و أعراف المجتمع الى ممارسات مدرسية.

٣-يتميز المنهاج الحديث بالتأكيد على الجوانب الخلقية والسلوكية التي يرضاها المجتمع ويحرص على توفيرها في أبنائه من خلال المواقف التعليمية.

٤-يجب أن يؤكد المنهاج الحديث على أهمية العمل الجماعي وينتمي في التلميذ حب الانتماء للجماعة واحترام تقاليدهم.

٥-يقوم المنهاج الحديث على أساس تحليل أنشطة واحتياجات المجتمع.

٦-يركز المنهاج الحديث على أيجاد حلولا لمشاكل المجتمع الذي توجد فيه المدرسة.

٧-يقوم المنهاج على أساس فهم الدراسات السيكولوجية المتعلقة بعملية التعليم ونظرياته وبحرص على إيجابية المتعلم نحو ما يقدم له من أنشطة وخبرات.

٨-يقوم المنهاج الحديث على أساس فهم الطبيعة الإنسانية ومميزات كل مرحلة سنية.

٩-يجب ان يوضع المنهاج في ضوء الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة.

١٠- يعمل المنهاج الحديث على ربط المدرسة بغيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

١١- المنهاج الحديث يخدم التلميذ من حيث أنه :

أ- يمكنه من التكيف مع مجتمعه.

ب- يمكنه من التكامل النفسي.

ج- أعداد التلميذ للمستقبل كل حسب استعداداته وميوله واتجاهاته.

د-يتيح فرص اختيار المواد والأنشطة التي يميل لها التلميذ.

١٢- ينتمي المنهاج الحديث النزعات الفنية والأدبية في التلاميذ ويعلمهم تقدير مظاهر الجمال في الحياة التي تحيط بهم.

دور التربية الرياضية في المنهاج

==============

لم تكن التربية المدرسية بمعزل عن المناهج الدراسية فقد كان للتربية الرياضية مكانتها حينما وجدت العملية التربوية منذ فجر التاريخ :

١- فقد كان الإنسان البدائي مسئولاً عن تربية ابنائه ونقل خبراته الشخصية لهم بغرض إعدادهم لمجابهة الحياة ولقد كان من الطبيعي أن يرتبط الإعداد البدني بتأمين حياة الفرد وتكيفه مع الحياة الصعبة المحاطة بالمخاطر وفي سعيه الدائب للحصول على الغذاء لذلك فان قدماء المصريين قد أهتموا بالاعداد البدني اهتماماً بالغاً ويظهر ذلك في تسجيل بعض الحركات الرياضية وبعض تدريبات الجنود على جدران المعابد كما يظهر ذلك بوضوح في تصويرهم لفرعون واظهاره بصورة ضخمة متناسق القوام مفتول العضلات.

٢- أما الصينيون القدماء فقد كانوا يشعرون بالأمان خلف حدودهم الطبيعية والجغرافية لذلك لم يكن لديهم الحافز الذي يشعرهم بالحاجة الى التنمية البدنية كما كان الحال في العديد من المجتمعات القديمة ولكنهم مارسوا بعض الوان النشاط البدني البعيد عن العنف وبغرض التسلية وفي المناسبات.

٣- أما الاغريق فقد حرصوا على أن تشمل برامج اعداد شبابهم قسطاً وافراً من الاعداد البدني لدرجة أنهم كانوا يؤمنون بأن الفرد القوي هو الجدير بالحياة فقط. وسيطر هذا الفكر على معتقداتهم لسببين.

أولهما : كثرة الحروب وحاجة المجتمع إلى شباب قوي يدافع بإستماته عن البلاد، اما السبب الثاني فيرجع إلى الفكر السائد في هذا العصـــر، وهو أن الإنسان عبارة عن روح وجسد، فإذا كـــانت الـــروح تـــهذب وتقوي عن طريق دراسة الفلسفة واتباع المثل العليا فان الجسد يصلـح ويصون الروح إذا ما تدرب ونمي عن طريق الرياضة.

٤- وفي العصور الوسطي : أهمل الإهتمام بالبدن تمشياً مع مبادئ هـــذه الحقبة من الزمن الا وهي أن الإهتمام كان مرجعة أرتبـــاط العمليـــة التربوية للنشئ بفلسفة الدين المسيحي. ثم حظى الاعداد البدني بتـــأييد واهتمام بالغ في فجر الإسلام ويوضح ذلك حرص رســـول الله عليـــه وسلم على ضرورة الاهتمام بالتدريب البدني عند تربية الشـــباب فـــي قوله *"المؤمن القوي خير وأحب عند الله من المؤمن الضعيف"* .
وفي قول عمر ابن الخطاب *"علموا اولادكم السباحة الرماية وركـــوب الخيل"* بل واكثر من ذلك حتي ان ركنان أساسيين من أركان الإســـلام هما الصلاة والحج إرتبطت شعائرهما بالأداء البدني بجـــانب تـــهذيب الروح وكبح جماح النفس البشرية.

٥- وفي عهد الإقطاع كان للإعداد البدني أهمية كبيرة في إعداد الفرســـان ولكنه ابتعد عن كونه تربية الفرد.

٦- وفي العصور الحديثة : برزت فكرة التربية عن طريق النشاط الحركي واصبح النشاط البدني من أهم وسائل التربية الحديثة فقد نادي العلمـــاء في القرن الثامن عشر بضرورة الأهتمام بجسم التلميذ بقدر أهتمامنـــا بعقله وسيكولوجيته ورغم اختلاف الفلسفات التربويه واختلاف المبادئ

السياسية لعلماء التربية إلا أنهم يجمعون وبصورة قاطعـــة علـــي أن العملية التربوية يجب أن تشمل النواحي العقلية والنفسية والإجتماعيـــة والبدنية للفكر التربوي الجديث فقد حاول العديد من المســئولين عــن تربية النشئ أن يدخلوا التربية الرياضية ضمن مناهج مدارسهم مثـــل سراء (١٧٢٣ – ١٧٩٠).

أما **لودقمان** (١٧٧٨ – ١٨٢٥) فكان يري أن الشباب القوي بدنيـــاً قوي في عقيدته واستخدم التدريب البدني كوسيلة لتنمية الروح الوطنية عنـــد الشباب عندما كان يعدهم نفسياً وعقلياً وبدنياً لتحرير وطنة المحتل.

ولقد أدخل **لنج** (١٧٧٦ – ١٨٣٩) التمرينات البدنيـــة الموضوعيـــة وفق الأسس العلمية والتربوية ضمن المناهج التربوية وأهم ما يميز تمرينات "**لنج**" مراعاتها الفروق الفردين بين التلاميذ.

وفي مصر دخلت التربية البدنية ضمـــن منـــاهج مـــدارس القطـــر المصري لأول مرة عام

(١٨١١) في مدرسة القلعة في عهد محمد علي. وفي سنة ١٨٨٠ وفي عهد الخديوي توفيق أصدرت لجنة رفع مستوي التعليم في مصر قراراً جاء فيـــه لابد من العناية بصحة الأطفال عن طريق التدريب على المشى السريع تحت إشراف الألولوات. وفي عام ١٩٨٢ أصدر ناظر مدرسة المعـــارف قـــراراً يوجب إدخال التربية بواقع ساعة أســـبوعياً وكـــانت عبـــارة عـــن النظـــام والتشكيلات والطوابير والمشي والتمرينات البدنية (بـــالعصي والصولجـــان والأثقال) وبعض الحركات على المتوازي وحصان القفز وكـــانت اغـــراض

التربية الرياضية في ذلك الوقت قاصرة على اعتبار الإعداد البدني غاية في حد ذاته.

وفي عام ١٩٢٥ دخلت التربية الرياضية ولأول مرة ضمن المنهاج المدرسي. وفي عام ١٩٦٤ وضعت اللجنة الفنية للإدارة العامة لرعاية الشباب بوزارة التربية والتعليم المقررات المنهجية الموحدة في التربية الرياضية للمرحلتين الإعدادية والثانوية.

نلاحظ من العرض التاريخي السريع أن الإهتمام بالجسم عن طريق التدريب البدني قد حظي بأهتمام المسئولين عن اعداد النشئ منذ فجر التاريخ وعلى مر العصور وأن أهمية تبرز دائماً عند الحلاجة لمواطن قوي قادر على تحمل - المسئوليات الوطنية.

ولقد أوضحنا أيضاً كيف أن التربية الرياضية قد أخذت مكانتها بجوار المواد الأساسية الأخري في المنهاج المدرسي ولم تعد النظرة لها على أنها من كماليات المنهاج بل أصبحت مادة لها رسالتها كوسيلة هامة من وسائل التربية الحديثة.

المقرر الدراسي

يعرف المقرر الدراسي على أنه :

مجموعة الخبرات التعليمية المعدة لتدريسها للتلميذ في مجال معين وفي زمن محدد.

ولقد عرفه **فكري حسن زيدان** بأنه :

الإطار والتفصيل الدقيق الذي يمثل مجموعة الوحدات التي تتضمنها المادة الدراسية.

والمقرر الدراسي يعتبر دليلاً وإطاراً محدد للمدرس فهو يحدد الخبرات التي يجب أن يعرفها التلميذ ومدي العمق فيها ومن المعروف أن عملية وضع المقرر الدراسي تتطلب الدراسة والممارسة في مجالات متعددة بالإضافة إلى مجال التخصص فمثلاً واضع المقرر الدراسي يجب أن تتوافر لديه خلقيات عميقة في النواحي الفلسفية والتربوية والإجتماعية والنفسية والسياسية بجانب كونه عالماً في المادة والتي سوف يضع مقررها كما يجب أن تكون لديه خبرة عن المقرارات الدراسية السابقة والأسباب التي دعت إلي تطويرها هذا بجانب أن يكون على علم بطبيعة المدرسة وإمكاناتها المادية والبشرية.

التلميذ في عام دراسي.

هذه الأنشطة التي يتعلمها التلميذ داخل درس التربية الرياضية أو في النشاط الداخلي أو في النشاط الخارجي يجب أن تكون وسيلة لتحقيق أهداف مادة التربية الرياضية. وبالتالي تحقق وظيفة المنهاج الذي يسعي بدوره لتحقيق الأغراض والأهداف التربية المدرسية.

ونظراً لتباين قدرات وإمكانات وميول التلاميذ فان المقرر الدراسي للتربية الرياضية يجب أن يقدم مجالات متعددة من الأنشطة حتي يجد كل تلميذ ما يتمشي مع ميوله وإمكاناته.

التربية الرياضية كمقرر دراسي منفصل :

كما ذكرنا سابقاً أن التربية الرياضية تعتبر مادة من مواد المنهاج المدرسي تسعي إلى تحقيق الأهداف والإغراض التربوية ولقد كانت النظرة للتربية الرياضية سابقاً قاصرة فكان ينظر لها على أنها مجرد انشطة يمارسها التلميذ بغرض تحقيق البناء البدني فقط لذلك وجدنا في هذه الفترة أن المقررات الدراسية للتربية البدنية كانت توضع بمعزل عن المواد الأخري أي لا يوجد بينها وبين المواد الأخري أي ترابط هذا الأتجاه القديم كان لا يمكن أن يستمر وخاصة بعد ظهور أهمية التربية الرياضية كمادة دراسية تعمل على تحقيق العديد من أغراض المنهاج الدراسي.

التربية الرياضية كمقرر دراسي مترابط مع المواد الأخري :

أن أكثر ما يحير المسئولين عن العمليات التربية في أي مجتمع أو أي دولة وهو تحديد المواد الدراسية التي تحقق وبطريقة مباشرة الأهداف والأغراض التربوية التي حددت من قبيل المجتمع أو الدولة فإذا ما أعتبرنا أن الهدف التربوي هو مساعدة التلميذ على أن ينمو نموا عقليا وبدنيا ونفسيا وإجتماعيا.

فإن المسئولين عن العمليات التربوية يكون لزاما عليهم استعراض أهداف وأغراض وطرق تدريس المواد المختلفة ووضع المواد التي تتمشي أهدافها وأغراضها مع أهداف وأغراض المناهج الدراسية وإستبعاد المواد التي لا تحقق أهدافها أغراض المنهاج والتربية الرياضية هي أولي المواد الدراسية التي يجب أن يتضح هدفها وأغراضها حتي طبيعة دورها في المنهاج المدرسي فإذا ما سلمنا بأن أغراض العملية التربوية هي :

١- غرض النمو البدني والصحي.
٢- غرض النمو النفسي.
٣- غرض النمو العقلي.
٤- غرض النمو الاجتماعي.

هنا نتساءل هل تستطيع التربية الرياضية أن تثبت وجودها في الميدان التربوي بأن تحقق جميع أغراض التساؤل بالإيجاب فإن ذلك يجعل للتربية الرياضية مكانة كبيرة بين المواد المنهجية الأخري بقدر النتائج التي يمكن أن تحققها في كل غرض من الأغراض سابقة الذكر.

وسوف نستعرض معاً الأغراض التربوية وما يمكن أن تحققة التربية الرياضية من هذه الأغراض.

١- غرض النمو البدني والصحي:

إن التربية الرياضية المدرسية تنمي القدرة الجسمية في الفرد عن طريق تقوية الأجهزة المختلفة للجسم وينتج عن ذلك زيادة مناعة الجسم ضد الأمراض والقدرة على مقاومة التعب كما أنها تجعل الفرد كائناً نشطاً قادراً على الأداء الأفضل، كما أن العضلات تصبح قادرة على أداء وظيفتها بشكل أفضل فالجري والتسلق والرمي والقفز والحمل والوثب كلها حركات مرتبطة بالنشاط العضلي ومن ثم فأن كل المجموعات الأساسية للجسم تعمل من خلال ممارسة الأنشطة الرياضية ولذلك فإن تدريب الإنسان أصبح ضرورياً للحياة المتدفقة المليئة بالأحداث التي تحياها ومن هنا يظهر واجب التربية البدنية التي تساعد في تكوين التلميذ بدنياً حتي يستطيع أن يقوم بأعباء حياته العملية بطريقة أفضل وان يتمتع بحياة صحية سعيدة بكل ما تتطلبه ظروفها من ضرورات حركية.

ويقصد بالنمو الحركي أن تصبح الحركات الجسيمة نافعة من أقل قدر ممكن من الطاقة وأن يكون الشخص ماهراً رشيقاً وجميلاً في حركته.

والحركة الفعالة تعتمد على العمل المنسق بين الجهاز العضلي والجهاز العصبي وينتج عن هذه الحركة المنسقة أن تبعد المسافة بين التعب وقمة الأداء وتتمثل هذه الحركات في أوجه النشاط الرياضي التي تتضمن مهارات الجري والتسلق والوثب والمراوغة والقفز ودورانات الجسم في

جميع الأتجاهات والحمل والرمي هذه الحركات تساعد كل تلميذ علـــى أداء أعماله اليومية بكفاءة أكبر دون أن يصل الى مرحلة الأعباء أو التعب.

والتربية الرياضية تعمل على أن تنمي في الفرد أكـــبر عـــدد مـــن المهارات بهدف زيادة قدرته على التكيف مع ظروف الحياة المحيطـــة مـــع حرصها على الإقتصاد في كمية الجهد المبذل وتحقيق غرض النمو الصحـــي يكسب التلميذ الثقة في النفس وتزيد من تزوقه الجمالي.

٢- غرض النمو النفسي :

تهتم التربية المدرسية بكل ما تتضمنه من أوجه نشاط بالتأكيد علـــى الجوانب النفسية والأنفعالية عند التلاميذ وتعميق مستويات الطموح وكذلـــك إستثارة دافعية التلاميذ وتعميق مستويات الأنجاز الرياضي خلال المسابقات الرياضية المدرسية والذي ينسحب أثره بالتالي على الإنجاز في المجـــالات التعليمية الآخري.

فالتربية الرياضية المدرسية كحقيقة تربوية هي الأساس في تعميـــق السواء النفسي للتلاميذ بكل ما لها من فوائد بيولوجية وتربوية وصحية.

٣- غرض التنمية العقلية :

المقصود بغرض التنمية العقلية تجميع المعارف والعنايـــة بـــالمقدرة على التفكير والنشاط الرياضي يعلم التلميذ كيف يستخدم عقله مـــن خـــلال التفكير في طريقة وأسلوب الأداء. كما أن المعرفة هنا يمكن أن تـــأتي عـــن طريق دراسته قوانين اللعبة وعن طريق دراسة الخطط الإستراتيجية المنظمة

وبذلك تمد اللاعب بالخبرات العلمية التي تساعده على تفسير وتفـــهيم هــذه الخطط حتي يكون قادراً على إتخاذ القرارات في المواقف التي تواجهه.

٤- الغرض الاجتماعي:

ومن خلال أنشطة التربية الرياضية يكتسب المرء خـــبرات عديـــدة فطبيعة الإنسان وخبراته الاجتماعية تمكنه من التكيف مع الجماعة والشـــعور بالأنتماء ومثل هذه المعرفة تسهم في خلق الكفاية الاجتماعية وحسن علاقتــه بالآخرين.

المقصود بغرض النمو الإجتماعي هو :

مساعدة الفرد في عملية التكيف الشخصي مع المجتمع الذي يعيـــش فيه. والتربية الرياضية تهيئ للفرد من خلال أنشطتها العديدة الفرصة لحدوث هذا التكيف بشرط وجود القيادة الواعية.

مما سبق نري أن التربية الرياضية كمادة بين مواد المنهاج وبصورة فعالة في تحقيق أغراض التربية العامة وهذا ما أكد مكانتها وضروريتها بين مواد المنهاج.

منهاج التربية الرياضية

=============

ذكرنا فيما سبق أن الأنشطة المعدة لتدريسها في خلال عام دراسي واحد يطلق عليها المقرر الدراسي للتربية الرياضية وموسوعة الأنشطة التي تدرس في مرحلة تعليمية في مجال واحد يطلق عليها المقرارات الدراسية لهذه المرحلة. ولقد شاع تسمية المقرارات الدراسية بإسم المنهاج. وهذا ما يخالف المفهوم الحديث للمنهاج الدراسي ولكن قد يستعمل مصطلح منهاج التربية الرياضية حينما تصبح دراسة التربية الرياضية دراسة تخصصية كما هو الحال في شعب التربية الرياضية بدور المعلمين وكذا في كليات التربية الرياضية وقياسها على ذلك فان منهاج المرحلة الثانوية يشتمل على عديد من المواد مثل الرياضيات والتاريخ واللغة العربية واللغة الإنجليزية .... الخ.

فإذا ما تخصص الطالب في المستوي الجامعي في دراسة أحدي هذه المواد فان دراسته تصبح تخصصية تشمل على فرع من هذه الأفرع بحيث تعمل على التكامل المعرفي عند الطالب في مجال تخصصه وعلى ذلك يطلق لفظ المنهاج على مجموعة المواد التخصصية التي تدرس في عام جامعي. وأيضاً مجموعة المواد المتخصصة في التربية الرياضية المعدة لإعداد المدرسين أو الحكام يمكن أن يطلق عليها اسم المنهاج.

الباب الثانى

العوامل التي تؤثر على بناء المنهاج

تعددت العوامل التي تؤثر في بناء المنهاج في وجهة نظر كثير من التربويين وفيما يلي نتناول أهم العوامل التي تؤثر في بناء المنهاج هي :

١- العوامل الفلسفية.

٢- العوامل الإجتماعية.

٣- العوامل النفسية.

٤- العوامل التربوية.

أولا : العوامل الفسلفية :

إن أختلاف الأفكار الفلسفية يحدث أختلافات في وجهات النظر بالنسبة لما يجب أن تفعله المدرسة وما يجب أن تقوم به وكيف تحقق أهدافها، وقد تعددت الفسلفات وتنوعت المناهج الدراسية بشكل واضح وملموس ومن الواضح أن هناك مدرستين فلسفيتين متصارعتين وهما :

أ- **الفلسفة الجوهرية أو التقليدية :** والتي يدرج تحتها.

١- الفلسفة المثالية.

٢- الفلسفة الواقعية.

٣- الفلسفة العلمية.

٤- الفلسفة العقلية.

ب- <u>الفلسفة التقدمية :</u> ويتدرج تحتها.

١- الفلسفة البرجماسيه والتجريبية.

٢- الفلسفة التجريدية.

٣- الفلسفة الطبيعية.

٤- الفلسفة الوجودية.

<u>الخصائص المميزة للفلسفة الجوهرية بالنسبة للتلميذ :</u>

١- الحرية امتياز اجتماعي وليس حقاً فردياً.

٢- الحرية ناتج وليست للتربية.

٣- المعرفة والتهذيب محتاج اليهما في الحياة.

٤- التعلم عملية تعرف وليست عملية خلق.

٥- الإبداع عملية نشاط لتهذيب الذات.

٦- الميول جزء من قانون العقل ونظامه.

٧- النمو المعرفي والتدريب العقلي.

٨- التعلم من أجل الفائدة في المستقبل.

٩- الفجوة بين الحياة المدرسية والعالم الخارجي.

ويضاف إلى ذلك ما كانت تراه تلك الفلسفة من أن التربية عملية صراع من أجل الكمال. وتدريب الطفل في الحياة يكون من أجل التشبع بقيم المجتمع ومعاييره.

الخصائص المميزة للفلسفة التقدمية بالنسبة لتلميذ :

١- الحرية.
٢- التفكير الاستقلالي.
٣- البدء بالتلميذ.
٤- الاعتماد على النفس.
٥- احترام ميوله وحاجاته ودوافعه.
٦- التوافق الاجتماعي والتكيف مع المجتمع.
٧- تدريبه على حل المشكلات.
٨- أهمية النشاط بالنسبة للتلميذ.
٩- الاهتمام بفردية التلميذ.
١٠- التعبير عن الذات.
١١- التعلم الهادف.
١٢- الارتباط بالحياة الطبيعية خارج المدرسة.
١٣- التركيز على ميول التلميذ أثناء الدرس.
١٤- تنمية التلميذ ككل.
١٥- التعامل الديمقراطي بين المعلم والتلميذ.
١٦- التغير والتجديد.
١٧- ليس هناك قيم نهائية وثابتة.
١٨- مراجعة مستمرة لأهداف التربية.
١٩- استخدام الأسلوب التجريبي في التعليم والتدريس.
٢٠- التربية عملية إعادة بناء المجتمع.

ويتضح مما سبق بالنسبة للفلسفتين، أن الفلسفة المثالية تكاد توجه مجهودها لنقل التراث البشري الاجتماعي والمحافظة عليه في الوقت الذي تحاول فيه الفلسفة التقدمية الجمع بين نواحي عدة كإشباع حاجات وميول الأطفال، وخدمة حاجات البيئة المحلية والمجتمع بوجه عام.

ثانيا : العوامل الاجتماعية :

أن التربية في أساسها عملية اجتماعية سيكولوجية، في الوقت نفسه هي أنعكاس لما في المجتمع من قيم ومثل وعادات وتقاليد وأنماط سلوك وغير ذلك من ألوان الثقافة التي تسود هذا المجتمع وهي كذلك (التربية أداة المجتمع في صنع المستقبل والملائمة للحاضر ويقول بعض المربين أن تاريخ التربية عبر العصور المختلفة وفي البيئات المتعددة يشير إلى أن التربية بعملياتها المختلفة وأساليبها المتنوعة من صنع الزمان وعمل المكان) نتاج الظروف التي تحيط بالمجتمع ومؤسساته التربوية.

والمنهاج الدراسي هو أداة التربية في تحقيق أهدافها وهو الوسيلة التي عن طريقها يحقق المجتمع الكثير من أمالة وأحلامه فالمنهاج له أدواره ووظائفه الاجتماعية التي نوجزها فيما يلي :

١- إن المنهاج هو وسيلة المجتمع والتربية في تحقيق أهدافها.
٢- أنه السبيل لأعداد الأفراد للمجتمع المعاصر بكل مقوماته وأماله وتطلعاته.
٣- أنه البيئة التي تصنع في إطارها الأفراد بصورة سوية بحيث تتكامل شخصياتهم وينمون نموا سليما في شتي النواحي.

٤- أنه يمثل اتجاهات المجتمع وهيئاته الصناعية والزراعيـــة والتجاريـــة والعلمية والثقافية والفكرية.

٥- أن يعبر عن اتجاهات المجتمع وميوله وأحلامه وعـــن قيمـــة ومثلـــه وتراثه وعن عاداته وتقاليده.

وبعد الرجوع إلى العديد من المراجـــع – نلخـــص أهـــم العوامـــل الإجتماعية التي تؤثر في بناء المنهاج وهي :

١- طبيعة المجتمع :

حيث أن لكل مجتمع خواصه التي يتأثر بها أعضاء هـــذا المجتمـــع وهي المعارف والعادات والتقاليد .... الخ والتي تؤثر بالتـــالي علـــى بنـــاء المنهاج، أن المنهاج يجب أن يعمل على إيجاد توازن معقول في العلاقة بيـــن الفرد والمجتمع من خلال التأكيد على أشكال هذه العلاقة، باعتبارها مميزات أساسية للتفاعل داخل المجتمع الذي ينشد الرقي والتقدم.

٢- الثقافة :

ويعرفها رجال الاجتماع بأنها هي : جميع أساليب الحياة السائدة فـــي المجتمع سواء الجانب الفكري منها أو الجانب المادي على ذلك فالثقافة تشمل طرق الإنتاج التي تتأثر بالظروف الطبيعية لكل مجتمع كما تشمل الأســـاليب العلمية وغير العلمية وأنواع المعرفة والعادات والتقـــاليد ووســـائل التبـــادل الفكرى من لغة ورموز وأصوات وأدوات مختلفة ونظم عائلية وإقتصاديـــــة وسياسية وقضائية، هذا بالإضافة إلى المعاني المختلفة للحقوق والواجبـــــات والمسؤليات الاخرى ولذا اهتمت المناهج الدراسية بتسهيل حصول الأفـــراد

على التراث للمجتمع وللجنس البشري والمحافظة عليه، حيث تصبح مسئولية المنهاج هي :

١- دور المحافظة على التراث الثقافي حيث أن المنهاج يحقق ما يسمي بالتماسك الاجتماعي.
٢- دور النقد والتحليل لهذا التراث، حيث يختار من التراث الثقافي ما كان صالح للمجتمع المعاصر.
٣- دور الخلق والابتكار والإبداع، حيث يتمكن التلميذ من اقتراح حلول جديدة تساير الظروف الاجتماعية والأفكار الحديثة.

٣- <u>التغير الإجتماعي :</u>

أن عملية التغير الإجتماعي من أبرز العوامل التي تؤثر في المنهاج، ولا شك أن دور المنهاج في نقد التراث الثقافي وفي الخلق والإبداع مرتبطة تماماً بعملية التقدم الإجتماعي والتغير الإجتماعي والثقافي أمر مطلوب فهو يعبر عن حركة المجتمع لأثباته، وعن ديناميكية الثقافة وفاعليتها لا وقوفها وجمودها.

وقد يحدث التغيير نتيجة تفاعل ثقافي جديد داخل المجتمع وقد يحدث تغير إجتماعي نتيجة الأقتباس الثقافي من المجتمعات الأخري، وكثيراً ما تحدث تغيرات إجتماعية نتيجة التغير السياسي والاقتصادي للدولة.

مما سبق يتضح لنا أنه لا يجب أن يوقف المنهاج في العصر الحديث مكتوف اليدين أمام المشكلات الإجتماعية الناتجة عن التغيرات العلمية والسياسية والاقتصادية ولذلك ينبغي على المناهج أن تكون :

١- حساسية ومرنه للتغيرات الإقتصادية والعلمية.
٢- موضوعية في علاج المشكلات على أساس من التفكير العلمي السليم.
٣- متعاونه مع وسائل الأعلام والمؤسسات الإجتماعية الأخري في غرس الأتجاهات الإيجابية نحو التطوير المطلوب.

٤- البيئة :

أن البيئة المحلية التي تحيط بالمدرسة عاملا قويا له تأثيره الفعال في بناء المنهاج وخاصة مناهج المرحلة الأولي من التعليم والمنهاج يعمل على إيجاد تكيف التلميذ مع البيئة فما يقدم لكل التلاميذ في الريف يجب أن يختلف عما يقدم لتلاميذ المدن وغيرها. ومن المؤكد أن هناك عدد من المعارف والقيم والمثل التي يجب أن تقدم لجميع التلاميذ حيث تتصل بالمجتمع كله مثل التراث الثقافي – المثل – اللغة – الولاء والانتماء للوطن ولكن هناك مجموعة اختلافات يجب أن تراعي عند بناء المناهج لكل بيئة على حدة والتي تتمثل فيما يلي:

١- الاختلافات في الخلفية التربوية للتلاميذ.
٢- الاختلافات في القدرة العقلية للتلاميذ.
٣- الاختلافات في استقرار التلاميذ بالمدرسة.
٤- الاختلافات في توزيع اعمار التلاميذ في كل صف دراسي.
٥- الاختلافات في المستوي الإجتماعي والإقتصادي للبيئات.
٦- الاختلافات في الاتجاهات نحو المدرسة وبرامجها.
٧- الاختلافات في الظروف المنزلية والإجتماعية.

٨- الاختلافات في مستوي مشكلات التلاميذ.

٩- الاختلافات في المنهاج التربوي العام للبيئات.

٥- المؤسسات الإجتماعية :

وهي تلك المؤسسات التي تعمل على أحدث تأثير تربوي لدي التلاميذ والتلميذات جنباً إلى جنب مع المدرسة مثل : المنزل وأماكن العبادة، وتنظيمات الشباب .... الخ.

٦- الحرية الثقافية :

أن المنهاج يجب أن يؤكد المبادئ التي تنادي بحرية المواطن وحقوقة وواجباته وقيمته وكرامته والإيمان بذكائه وقدراته، كما يؤكد حق المجتمع وتعاون أفراده من أجل المصلحة المشتركة.

٧- العلاقات الدولية :

أن المنهاج يجب أن يدعم وينمي فكرة التفاهم العالي من أجل المحافظة على السلام كما يجب أن يعرف التلاميذ بمشكلات العالم.

٨- المشكلات الإجتماعية :

أن المنهاج يجب أن يعطي اهتماماً للمشكلات الإجتماعية التي تواجه مجتمع اليوم.

ثالثاً : العوامل النفسية :

أن المتعلم هو الذي تقع عليه العملية التربوية بكل مقوماتها وعناصرها فالتلاميذ هم محور العمل المدرسي، كيفما كانت الأهداف وكيفما كانت المناهج فان هذا لا يؤدي إلى شئ ما لم يعتمد على فهم حقيقي لحاجات التلميذ وميوله ومشكلاته وكيفية تعلمه.

واضعي المناهج والمسئولين عن تنفيذها يمكن أن يضعوا الكثير من أجل تحقيق الأهداف التربوية لهذه المناهج ولكن الذي يمكن أن يتعلم أولاً هو التلميذ نفسه ومن ثم لا يكون للمناهج تأثر إلا بالقدر الذي يستجيب له المتعلم نفسه ويصبح جهد المعلم عديم الجدوي إلا إذا أستجاب التلميذ. فكل تلميذ فرد ينمو منفرداً جسمياً وعقلياً وسلوكياً ووجدانياً وأنفعالياً.

وبالنظر إلى الظروف والعوامل والمميزات التي تشكل الموقف التعليمي نجد أن التلميذ هو الذي يختار ما يستجيب له ويهمل ما لا يزيد الإستجابة له فأي نشاط تعليمي تقوم به المدرسة أو غيرها من المؤسسات يعتمد أساساً على التلميذ الذي سيتعلم ومن هنا يبدوا أمراً له أهمية أن يدرس واضع المنهاج ومن لهم علاقة بالعملية التربوية هذا المتعلم من النواحي الآتية: (نموه – انفعالاته – استعداداته – قدراته – ميوله – اتجاهاته).

فقد يجد فيها ما يساعد في اختيار محتوي المنهاج الذي يكون للمتعلم الأستجابة له دون الإحساس بالقلق الناشئ عن ضغوط واقعة عليه، كما يجب أن يدرس واضع المنهاج طبيعة كل التلاميذ في المرحلة التي يعد لها المنهاج، حيث يساعده ذلك على تحديد محتوي المنهاج، ومدي ملاءمته لمستوي المتعلم من حيث مستوي النمو – القدرات – الميول ... الخ.

وفيما يلي نستعرض أهم العوالم النفسية التي يجب أن توضع في الاعتبار عند بناء المناهج :

١- النضج والاستعداد من المتعلم لعملية التعلم.

٢- الخبرات السابقة للتعلم.

٣- النشاط.

٤- الدافع.

٥- الثواب والعقاب.

٦- الهدف والجهد.

٧- الإشباع والاطمئنان.

٨- انتقال أثر التدريب.

٩- أن المدرك الكلي يسبق إدراك الأجزاء

١٠- الفروق الفردية.

١- النضج والاستعداد من المتعلم لعملية التعلم :

ويقصد بالنضج : النضج الجسمي والعقلي، والاستقرار والثبات الانفعالي ومن الواضح ان عملية التعلم سوف لا تأتي بثمارها ما لم يكن الطفل في مستوي يسمح له بإدراك وفهم المواقف أو الخبرات التعليمية المراد تعليمها له، كما يجب أن يتوفر شرط استعداد المتعلم للاشتراك في الأنشطة المقدمة له، بدون توافر الاستعداد من المتعلم فإن جهود المدرس لن تؤتي بفائدة.

٢- الخبرات السابقة :

التعرف عليها، بحيث نبني الخبرات الجديدة على أساس الخبرات السابقة التي يمتلكها التلاميذ فعلاً.

٣- النشاط :

والمقصود به أن يكون المتعلم نشطاً وإيجابياً، في سبيل تحقيق الغرض والسيطرة على المادة المتعلمة. لذلك يجب أن يكون المنهاج المدرسي ميداناً للنشاط، يتفاعل فيه التلميذ مع الجو المدرسي كله بغرض تحقيق أهداف عملية التعلم.

٤- الدوافع :

والدوافع نوعان (أولية – ثانوية).

وترتبط الدوافع الثانوية بعملية التعلم وهي نوعان : (دوافع خارجية – دوافع داخلية) فإذا نجح المنهاج المدرسي في أن يجعل الدافع نابعاً من التلميذ وذلك بما تحمله المادة أو النشاط من تشويق وملائمة للتلميذ كان هذا المنهاج أكثر نجاحاً وعوائده مضمونه القيمة.

٥- الثواب والعقاب :

أثبتت البحوث أن الثواب اجدي من العقاب في أثاره التربوية والواقع أن العملية التربوية تحتاج إلى كل من الثواب والعقاب بشرط استخدام كل

منها في الموقف المناسب وبحذر شديد وبأساليب مبتكرة وغيره تقليدية ولا تخرج عن إطار المفاهيم التربوية الحديثة.

٦- وضوح الهدف:

(بالنسبة للمعلم والمتعلم).

حتي يمكن الوصول إليه، هذا ويجب أن لا تكون الأهداف سهلة يعرض عنها التلميذ، ولا مستحيلة ومعجزة فيشعر بالإحباط نحوها.

٧- الإشباع والاطمئنان:

أن الخبرات التعليمية لابد أن تحدث أثراً في الإشباع والاطمئنان عند المتعلم ويعني ذلك البعد عن الخبرات التي قد تؤلم المتعلم، وتسبب له شعوراً بعدم الاطمئنان.

٨- أنتقال أثر التدريب:

وهو في جوهره امتداد للقدرة على تطبيق المواد التي اكتسبت واحتفظ بها، أي أن عملية تطبيق للتدريب أو التعلم الأصلي على ميدان أخر غير الذي أكتسب فيه أثبتت البحوث أن انتقال أثر التدريب يتأثر كما ونوعاً بما يأتي :

١- درجة تعميم المبادئ المكتسبة أثناء الأنشطة التعليمية.

٢- درجة تشابه المواقف الجديدة مع الموقف المتعلم.

٣- درجة تدريب المتعلم على فحص وتحليل المواقف الجديدة وبقصد ربطها مع المواقف السابقة.

٤- قدرة المتعلم على التعليم وإدراك العلاقات أو تذكر الخبرات السابقة المتصلة بالمواقف الجديدة والمشكلات التي تتضمنها.

٩- المدرك الكلي يسبق أدراك الأجزاء:

لقد كانت الفكرة أن الكل يمثل مجموع الأجزاء وقد أثبتت البحوث أن الكل يدرك أولا وليس الجزء كما كان مفهوما من قبل وليس الكل هو مجموع الأجزاء وإنما هو مدرك مستقل عن اجزائه وأن الجزء يستمد معناه ووظيفته من الكل.

وواضع المنهاج يجب أن يأخذ في اعتباره هذه النتائج التي توصلت اليها البحوث العلمية الحديثة.

١٠- الفروق الفردية:

يجب أن ينظر المنهاج إلى الفروق الفردية كقضية أساسية وهذه الفروق لا تقف عند حد الجوانب العقلية أو البدنية فقط ولكن هناك اختلافات في الاتجاهات والميول والحاجات والجوانب الانفعالية ... الخ وهذا يحتم وجود تنويع وتعدد في النشاط والمعرفة التي يقدمها المنهاج للتلاميذ.

رابعاً : العوامل التربوية :

تشق هذه العوامل من العوامل الفلسفية والاجتماعية والسيكولوجية التي سبق عرضها وهذه العوامل يمكن أن نوجزها فيما يلي :

١- عوامل تتصل بالمتعلم.
٢- عوامل تتصل بالمنهاج.
٣- عوامل تتصل بالمادة والنشاط.
٤- عوامل تتصل بالقائمين على تنفيذ المنهاج.

أولاً : العوالم التي تتصل بالمتعلم :

وهي تلك العوالم التي كشفت عنها الدراسات النفسية من ميول واتجاهات واستعدادات وقدرات، وأيضاً تلك الدراسات التي تناولت التفاعل بين التلميذ والبيئة.

والمنهاج المدرسي في بنائه وتنفيذه وتقويمه لابد أن يأخذ في اعتباره.

أ- طبيعة المتعلم، مراعياً ما لديه من قدرات واستعدادات عنده من ميول وحاجات – وهذا يعني التنويع في المنهاج وتعدد الأنشطة والمواد التي منها كما يجب أن يراعي المنهاج الفروق الفردية في الذكاء والبيئة الاجتماعية.

ب- حاجات المتعلم، النفسية والاجتماعية والبيولوجية مثل الحاجة إلى الاتزان العاطفي والتكامل النفسي وضبط الانفعالات والتكيف الاجتماعي.

ج- حاجته إلى الأمن وإلى الصحة والمعرفة وما إلى ذلك من حاجاته الاجتماعية والمنهاج المدرسي يجب أن يتضمن مجالاً للأنشطة تمكن المتعلم من إشباع تلك الحاجات ففي إشباعها اكتمال لشخصية وأفكاره.

ثانياً : عوامل تتصل بالمنهاج :

وهي تلك العوامل التي تتصل بالمنهاج بصورة مباشرة أو غير مباشرة والتي نوجزها فيما يلي :

١- اختيار الفلسفة التربوية التي تلائم المجتمع والمتعلم.

٢- تحديد الأهداف التربوية.

٣- اختيار المحتوي المناسب في ضوء مستوي التلميذ ونموه وفي ضوء أستعداداته وإمكانياته والخدمات والوسائل الممكن توافرها.

ثالثاً : عوامل تتصل بالمادة أو النشاط :

١- إذ ينظر إلى المادة أو النشاط على أنه وسيلة لتحقيق أهداف تربوية واجتماعية وليست هدف في حد ذاتها.

٢- مراعاة الترتيب السيكولوجي للمادة أو النشاط.

٣- مراعاة التدرج من السهل إلى الصعب في المادة.

٤- استخدام الوسائل التعليمية.

٥- الاهتمام بالأنشطة التي تجعل للمادة مذاقاً وأهمية عند المتعلم.

رابعاً : عوامل تتصل بالقائمين على تنفيذ المنهاج :

(المدرس – الموجه – ناظر المدرسة) يجب أن يتوافر لديهم الخبرات التالية :

١- خلفية تربوية تسمح بالفهم والوعي للعملية التربوية.

٢- إدراك صحيح لوظيفة التربية.

٣- فهم عميق لكيفه بناء المنهاج وما تحتاجه عملية التنفيذ.

٤- القدرة على اختبار محتوي المنهاج في ضوء أهداف وفلسفة التربية.

٥- إدراك تام بسيكولوجية التلميذ.

٦- الإيمان التام برسالة التعليم.

٧- الدراية التامة بطرق التدريس وأساليبها مع الإلمام بالجديد من الفكـــر التربوي.

الباب الثالث

الخبرات المنهجية (الاختيار - التنظيم)

هناك قضيتان أساسيتان لابد من دراستها عند بناء المنهاج المدرسي. أولهما تتعلق بطبيعة المحتوي الذي يتضمنه المنهاج أي ماذا تقدم المدرسة لتلاميذها؟ وثانيهما تتعلق بكيفية تنظيم هذا المحتوي، أي في أي صورة تقدم المدرسة لتلاميذها المحتوي المقترح.

والواقع أن اتخاذ قرار مناسب فيما يتعلق باختيار كل من المحتوي وطريقة التنظيم ليس أمرا سهلا في ميدان المناهج ويمكن أن ترجع الصعوبة في الوصول إلى مثل هذا القرار لعدة اسباب لعل من أهمها :

١- اختلاف المنطلقات الفكرية التي يبدأ منها واضعو المنهاج يمكن أن يفسر لنا أسباب هذه الصعوبة.

٢- عدم وجود معايير ثابتة يمكن الاعتماد عليها في اختيار كل من خبرات المنهاج وتنظيمها ومما يزيد الأمر صعوبة بالنسبة لواضع المنهاج، أن كثير ما يحدث الخلط بين المعايير الخاصة باختيار المحتوي، والمعايير الخاصة بتحديد طريقة تنظيم المحتوي.

أولا : اختيار محتوي المنهاج :

يتم اختيار محتوي المنهاج على أساس دراسة المجتمع والمتعلم وطبيعة العملية التربوية التي تقوم بها المدرسة وبالرغم من أن هذه الأسس

ضرورية إلا أن هناك بعض المشكلات التي تواجه واضع المنهاج عند اختيار المحتوي تفرضها عليه العصر الذي يعيش فيه، واصبح إدراكها وفهمها من الزم الأمور التي يجب أن يلم بها وفيما يلي نستعرض بعض من هذه التحديات التي تقابل واضع المنهاج عند اختيار المحتوي وهي :

١- زيادة المعرفة.

٢- الفكر التربوي.

٣- زيادة أعداد التلاميذ.

٤- تكنولوجيا التعلم.

١- زيادة المعرفة :

تضاعفت المعرفة الإنسانية في العصر الحديث وتشعبت مما جعل مهمة واضع المنهاج عسيرة، ونحن نعلم أن مهمة المدرسة نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل لضمان بقاء الثقافة واستمرارها ولكن هل تستطيع المدرسة أن تنقل كل ما يعرفه الإنسان إلى التلاميذ خلال سنوات دراستها المحدودة "الواقع أن هذا أمرا مستحيل" وهنا يواجه واضع المنهاج بضرورة اختيار ما تقدمه المدرسة للتلاميذ خلال سنوات دراستهم عدة تساؤلات منها :

- أي أساس هذا الاختيار ؟
- على أي أساس نختار مجالا دون غيره ؟
- على أي أساس نختار موضوعات أو أنشطة أو حقائق دون غيرها ؟

هذا الأسئلة لابد أن يجد كل جيل الإجابة عليها حسب ظروفه وحاجاته المتغيره. أننا نعتقد أن المعرفة لا تساوي كلها في درجة أهميتها

بالنسبة للإنسان وأنه لواضع المنهاج في درجة أن يتخذ قرار بشـــأن تحديـــد الأولويات التي تعلم للتلميذ وهذا أمر لا يمس أي تلميذ فحسب بل هو مرتبـط بمستقبل المجتمع ككل وهذا يحتم ضرورة وجود معايير لها سندها العلمي يتم على ضوئها اختيار خبرات كلاً من المنهاج.

٢- الفكر التربوي :

هناك جدل بين المربين كان ولا يزال، على مـــا تقدمـــه المدرســـة لتلاميذها كل يحاول من وجهة نظر الفلسفة التربوية التي تؤمن بها، ونتـــج عن الصراع ثلاثة أنواع من المناهج يمثل كل منها اتجاها في طريقة اختيار المحتوي، وكل اتجاه عبر عن فلسفة معينة في مفهوم التربيـــة ووظيفتـــها، ولكي يتضح الأمر سنستعرض بعض المنطلقات الفكرية التي يمكن أن تؤثـر في اختيار خبرات المنهاج.

*** المنطلق الأول :**

يري أن المواد الدراسية التقليدية تمثل خلاصـــة التفكـــير المنظـــم للأنسان عبر التاريخ، وعلى هذا فان المنهاج يجب أن يقـــوم أساســـاً علـــى الأختيار من هذه المواد.

*** المنطلق الثاني :**

يري أن اختيار خبرات المنهاج يجب أن يتم علـــى أســـاس أشـــباع حاجات وميول التلاميذ.

*** المنطلق الثالث :**

يري أن وظيفة المنهاج الرئيسية تكمن في مساعدة الدارسين على التوافق الإيجابي مع متطلبات المجتمع الذي يعيشون فيه.

هذه الاتجاهات الثلاثة وما صاحبها من تفرعات وجدت لها تعبير بصورة أو بأخري في ثلاث أنواع من المناهج هي :

١- منهج المادة.

٢- منهج النشاط.

٣- المنهج المحوري.

وستعطي هذه المناهج اهتماما خاصا ليس لأنها تمثل ثلاث اتجاهات متباينة فحسب وأنما لأنها أيضا تميزت بأن النظرية فيها ارتبطت بالتطبيق، مما جعل لها دلالة خاصة في ميدان المناهج وسوف نتناول هذه المناهج فيما بعد.

٣- زيادة اعداد التلاميذ :

تزايدت أعداد التلاميذ من جميع طبقات الشعب على التعليم الأمر الذي خلق مشكلات تعليمية شكلت تحديا آخر عند وضع المنهاج المدرسي، ومما أوجب على واضع المنهاج أن يفكر في كيفية اختيار المحتوي الذي يناسب جميع التلاميذ وأن يلاحظ ما بين التلاميذ من فروق في المستويات والقدرات العقلية والنفسية والإجتماعية والإقتصادية كما عليه أن يفكر في اعداد احتياجات المجتمع في كيفية اعداد هذه البطاقات البشرية بأفضل صورة ممكنه حتي يمكنهم تحمل مسئوليات خدمة المجتمع.

٤- تكنولوجيا التعليم :

غزت تكنولوجيا العصر الحديث جميع مجالات الحياة حتي أصبحت سمة العصر الحديث، ولقد أخذت التربية بأسباب التكنولوجيا ولكن في حدود أقل عن المجالات الأخري وتري المدرسة الحديثة أن المدرس وحده لا يستطيع أن يلاحق كل جديد في المعرفة كما أن تحقيق أهداف التعلم من الأعداد الكبيرة من التلاميذ وما يتحمله المدرس من العناء ومسئوليات، أصبح من الأمور التي تحتاج إلى طرق ووسائل غير الكتاب والصورة والطباشير ولقد بدأت وسائل جديدة تدخل ميدان التعلم يجعل من الممكن أن يعتمد التلميذ على نفسه إلى حد كبير في تحصيل المعلومات ومن الوسائل المستخدمة حالياً (التسجيلات الصوتية – معامل اللغات – السينما والتليفزيون – الآلات التعليمية) كما يشهد التعلم حالياً تحولاً خطيراً في طرق التدريس حيث بدأ استخدام العقول الإلكترونية حتي أصبح من الممكن أن يترك أمر التدريس إلى الآلة، أما المدرس فيبقي ولن تستطيع الآلة أن تقوم بعمله حيث سيتحمل مسئولية تنمية قدرات كل التلاميذ على التفكير والإبتكار والكشف الجديد، وعلى ذلك فإن استخدام الوسائل الحديثة سيصبح من الممكن أن يتعلم الإنسان أكثر في وقت أقل وأن يفعل أشياء لم يكن يفعلها من قبل، بمعني آخر سيصبح التوازن بين الوقت والجهد، وبين الكم والكيف في عملية التعلم من الأمور التي تتحدى تفكير واضع المنهاج.

أسس اختيار المحتوي :

أن محتوي المنهاج يجب أن يتم أختياره في ضوء دراسة المجتمع والمتعلم وطبيعته التربوية، وبناء على ذلك فأن كل ما يرتبط بهذه الجوانب من حقائق ويمكن أن يتخذ دليلاً في اختيار محتوي المنهاج. وعملياً يصبح من غير المعقول أن توضع كل من الحقائق المعرفية عن هذه المجالات في صورة معايير فالمعايير يجب أن تكون محدودة العدد وإلا فقدت وظيفتها الإرشادية.

ان المعايير التي **وضعها محمد صلاح الدين مجاور وفتحي عبدالمقصود** يمكن اعتبارها أنسب المعايير وهذه المعايير هي :

١- المشكلات الإجتماعية.

٢- مقابلة حاجات وميول التلاميذ.

٣- تحقيق الأهداف التربوية.

٤- الفروق الفردية.

٥- مستوي نضج التلاميذ.

طرق أختيار المحتوي :

هناك طرق متعددة يمكن أن تستخدم في اختيار محتوي المنهاج، وفيما يلي سنعرض أهم هذه الطرق :

١- آراء المتخصصين.

٢- التجريب.

٣- التحليل.

٤- مسح الآراء.

٥- دارسة المناهج الأخري.

واتباع طريقة من هذه الطرق السابقة لا يغني عن استخدام الطـــرق الأخري، بل أنه قد يكون من الضروري استخدام أكثر من طريقة لكي تكتمل الصورة، ويتوقف اختيار طريقة لكي تكتمل الصورة ويتوقف اختيار طريقــة دون الأخري على عوامل كثيرة نذكر منها :

١- قدرة القائمين على الاختبار.

٢- حجم العمل المطلوب إنجازه.

٣- الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة.

٤- الوقت المخصص لإنجاز العمل.

ثانياً : تنظيم خبرات المنهاج :

أن الصورة التي تنظم بها خبرات المنهاج لا تقل في أهميتـــها عـــن المحتوي ذاته، وعلى ذلك فأن السؤال الذي يواجه واضع المنهاج هي كيفيـــة تنظيم خبرات المنهاج بصورة تجعل من الممكن توفـــير أحســـن الظـــروف الممكنة لتحقيق أهداف التربية. وعملية تنظيم المنهاج يمكن أن تسير جنباً إلى جنب مع عملية اختيار المحتوي، فالعمليتان متلازمتان ومرتبطتان ببعضهما. ولقد جاء في كتاب المنهاج المدرسي ما يشير إلى هذا المضمون.

ويجدر بنا أن نشير إلى نقطة هامة فيما يتعلق بتعليم خبرات المنـــهاج فالبعض يتصور أن عملية تنظيم المنهاج يمكن أن تتم عن طريـــق تنظيـــم التركيبات المختلفة لمجالات المعرفة التي يتضمنها المنهاج، وبمعني آخر فأن

هؤلاء البعض يتصورون أن المهمة الأساسية لواضع المنهاج (بعد تحديد المحتوي) هي تركيب المحتوي في كل مجال من مجالات المعرفة بصورة منظمة ولكن الحقيقة أن هذه العملية ليست إلا جزء من عملية التنظيم الكلي للمنهاج، فالمنهاج هو خطة للتعلم وبالتالي فان تنظيم المنهاج في إطارة الكلي يجب أن يأخذ في الاعتبار كل الجوانب المرتبطة بهذه الخطة.

وتنظيم المنهاج كقضية تربوية أثير حولها جدل كبير لا يقل عن ذلك الجدل الذي أثير حول قضية اختيار محتوي المنهاج ولقد تبلور الجدل الذي حول قضيتين بارزتين من قضايا المنهاج هما :

أولاً : هل التنظيم منطقياً أم سيكولوجياً :

ويقصد بالتنظيم المنطقي لمواد المنهاج تنظيم المواد لذاتها لا لأي اعتبار آخر. وهو أما أن يكون قياسياً في بعض المواد كالطبيعة أو زمنياً في مواد أخري كالتاريخ. وهذا التنظيم نجده عادة في كتب العلماء والكتب الدراسية القديمة والحقائق والقضايا ذات الأهمية القصوى في التنظيم المنطقي للعلوم، هي تلك التي تربط مجموعة من الحقائق بعضها ببعض لتسهيل الاستنتاج القياسي مثل كروية الأرض وقانون الجاذبية.

ويقول "بود" ؟ "إن التنظيم المنطقي هو وسيلة ضرورية لتقدم العلوم واتساعها وهي أحسن التنظيمات الممكنة بالنسبة للعلم ذاته وبالنسبة للعلماء ولكن ليس كذلك بالنسبة للطفل".

ويقصد بالتنظيم السيكولوجي، وهو وليد نظم التربية الحديثة أن يدور المنهاج حول الطفل وليس الطفل حول المنهاج أي أنه لا يسعي للمعرفة البحتة ولا للعلم ذاته فغاية هذا التنظيم هو مراعاة الميول الغالبة عند الطفل

واعطاؤه ما يستطيع أن يفهمه في كل مرحلة من مراحل نموه وبذلك يكـــون المتعلم حياً لا قياسياً ويكون بصورة تجعله متصلاً بتجاذب الطفـــل ومثـــير لاهتمامه.

وبالرغم من وجود الصراع بين هذين الاتجاهين في تنظيم خـــبرات المنهاج إلا أنه يوجد بعض من علماء التربية الذين يروا أننـــا فـــي تنظيـــم خبرات المنهاج لابد لنا من اتباع كل من التنظيميـــــة فمثـــلاً يـــري **صالـــح عبدالعزيز:**

"ولكن بالرغم ما للتنظيم السيكولوجي من عظيم الأهمية في تربيـــة الأطفال إلا أنه يحسن تكملته بالتنظيم المنطقي إذا أمكن ذلك وكلما أمكن ذلك فالواقع أن هناك قوانين يجب التوفيق بينها وهما الحاجات المنطقيـــة للمـــواد والحاجات السيكولوجية للأطفال".

كما يري **محمد صلاح الدين** : "أنه لا تعـــارض فـــي الواقـــع بيـــن الطرفين وأن المشكلة في أن كل طرف يتكلم عن شئ يختلف عما يتكلمـــوا عنه الطرف الثاني فالمتحمسون للتنظيم المنطقي يقصدونه في تنظيم المـــواد الدراسية والمتحمسون للتنظيم السيكولوجي يقصدون تنظيم الخبرات التعليمية أي الطريقة التي تتم بها عملية التعلم وعندما ننظر إلى هاتين الطريقتيـــن لا نجد تعارض بينهما على الإطلاق فالتنظيم المنطقي ضروري لتنظيم المعرفة والتنظيم السيكولوجي ضروري للتعلم الفعال". أن محاولة وضـــع المـــادة الدراسية في طرف والمتعلم في طرف آخر هو أمر لا يمكن قبوله تربويـــاً. وأنه عند تنظيم المنهاج يجب أن يأخذ في الأعتبار كل من التنظيمين منطـــق الأفكار ووظيفة التعلم.

ثانياً : هل يكون التنظيم من أجل التخصص أم من أجل الاعداد للحياة ؟

عند تنظيم المنهاج يجب أن يسمح بتزويد جميع التلاميذ بقــدر مــن الخبرات المشتركة التي يحتاجون إليها في حياتهم المعاصرة وفي نفس الوقت تعطيهم قدراً من الخبرات التي تعدهم للتخصص مستقبلاً في مجال معين.

معايير تنظيم المنهاج :

المنهاج هو خطة لتحقيق أهداف التربية، وبما أن الأهداف متغيرة إذا يتغير المنهاج تبعاً للأهداف، وبالتالي يحدث التغيير في خبرات المنهاج وفــي طرق تنظيمة.

وتنظيم المنهاج أمر لا يمكن للصدفة أو لوجهة النظر الشخصية حيث أصبح عملاً منطقياً تحكمه معايير لها سندها العلمي حيث أصبح المعــايير لا يعني بالضرورة أن

أتباعها سيؤدي إلى تنظيم واحد للمنهاج (نوع واحد من المنهاج) إذا يمكــن أن نتبع هذه المعايير في أنواع المناهج المختلفة.

والمعايير التي تحكم تنظيم المنهاج في :

١- مراعاة الاستمرار في الخبرة :

بغرض التعمق والشمول، ولا يعني بالاستمرار التكرر فالتكرار قد لا يؤدي إلى نمو حقيقي.

٢- مراعاة التتابع في الخبرة :

والمقصود أن تكون الخبرة الحالية مبنية على أساس الخبرات السابقة وأساساً للاحقة.

ملحوظة :

كل من الاستمرار والتتابع يمثلان الاتجاه الرأسي في تنظيم المنهاج.

٣- مراعاة التكامل في الخبرة :

التكامل في المعرفة يبني وحدتها والتعلم يكون ذا معني عندما يتعلم الشخص مع موقف ككل بحيث يشعر بالوحدة، فيما يتعلمه والتنظيم الجيد للمنهاج يكون ذلك التنظيم الذي يساعد المتعلم على أن يري العلاقات التي بين المجالات المختلفة التي يتضمها المنهاج.

ملحوظة :

التكامل في خبرات المنهج يمثل الاتجاه الأفقي في تنظيم المنهاج.

٤- يجب أن يكون التنظيم مرناً بحيث يسمح بمشاركة التلاميذ في تخطيط الخبرات التعليمية.

٥- أن يساعد التنظيم في إعطاء التلاميذ يوماً دراسياً متوازناً.

٦- أن يحقق التنظيم تناسقاً بين جهود المدرسين.

الباب الرابع

أنواع المنهاج

وكما ذكرنا أن عملية تنظيم المنهاج عملية أساسية بالغة الأهمية فهي تؤثر تأثيراً عظيماً في الدرجة التي تحدث بها التغيرات التربوية في المتعلم وفي كفاية التعليم وجودته. وقد ظهرت تنظيمات عديدة للمناهج ولكنها جميعاً تدور حول قطبين أساسيين :

* المادة الدراسية. * التلميذ.

ويمكن تقسيم أنواع المناهج بحسب أسلوب تنظيمها إلى ثلاث أنواع :

النوع الأول : منهج المادة :

وهي المناهج التي تدور حول المادة الدراسية، ومن أمثلتها :

* منهاج المواد الدراسية المنفصلة.
* منهج المواد المترابطة.
* منهج المجالات الواسعة.

النوع الثاني : منهج النشاط :

وهي المناهج التي تدور حول ميول التلاميذ ونشاطهم ومن أمثلتها : منهج النشاط.

النوع الثالث : المنهج المحوري :

وهي المناهج التي تدول حول حاجات التلاميذ ومشكلاتهم ومطالب حياتهم.

منهج المادة (منهج المواد المنفصلة) :

والمقصود بمنهج المادة، هو ذلك المنهج الذي تنظم فيه الخبرات التربوية في صورة منفصلة، وهو أقدم التنظيمات المعروفة للمنهاج المدرسي وأكثرها شيوعاً ويمكن تحديد خصائصه فيما يلي :

١- تجزئ فيه المعرفة إلى مجالات متخصصة.

٢- تنظيم المادة العلمية بطريقة منطقية بحيث يتحقق :

أ- التدرج من البسيط إلى المعقد ومن الكل إلى الجزء.

ب- ترتيب الحقائق المنطقية، وترتيب الأحداث ترتيباً زمنياً.

٣- الأعداد مقدماً.

٤- أساس المقررات الدراسية.

نقد منهج المادة :

تعرض منهج المادة إلى نقد لاذع من بعض المربين، ولعل ذلك يجعلنا نحاول نقد هذا المنهج بطريقة موضوعية للوقوف على الجوانب الإيجابية والسلبية من حيث محتوي المنهاج وتنظيمه.

*** من حيث المحتوي :**

سنلتزم في نقدنا لمحتوي المنهاج بالمعايير التي سبق أن عرضت واعتبار توافرها من الشروط الضرورية لمحتوي المنهاج الجيد وسنري إلى أي مدي تنطبق هذه الشروط على المنهج:

١- ارتباط المحتوي بالمشكلات التي تشغل المجتمع ومتطلبات الحياة ، أن منهج المادة لا يعطي اهتماماً كافياً للمشكلات التي تشغل المجتمع مادياً وفكرياً، فالمادة العلمية هي الهدف ونقطة البداية والنهاية.

٢- إمكانية المحتوي في تحقيق الأهداف التربوية، أن منهج المادة في حد ذاته ليس في تكوينه أو محتواه ما يمنع من تحقيق الأهداف التربوية، ولكن الاهتمام بالمادة العلمية شغل المدرس عن بعض الأهداف التربوية التي لا تقل أهميتها عن المعلومات ووظيفتها.

٣- مقابلة المحتوي لحاجات وميول ومشكلات التلاميذ أن محتوي منهج المادة يهتم بالمادة العلمية وتنظيمها بطريقة أكثر من اهتمامه بعلاقة تلك المادة بحاجات وميول التلاميذ وبذلك طغت المعلومات على كل شئ وحتي الاهتمام بالتلميذ نفسه الذي هو في الواقع غاية التربية وبالتالي فقد التلميذ إيجابيته في عملية المتعلم.

٤- مقابلة المحتوي الفروق الفردية بين التلاميذ، في منهج المادة يطلب من كل التلاميذ دراسة المحتوي العلمي لكل مادة بغض النظر لما لهؤلاء التلاميذ من فروق في القدرات أو الاستعدادات أو الميول أو الحاجات.

٥- مناسبة المحتوي لمستوي نضج التلاميذ، محتوي منهج المادة يوضع عادة على أساس التلميذ المتوسط دون اعتبار يذكر لما قد يكون بين التلاميذ من فروق في النضج.

<u>* من حيث التنظيم :</u>

سنلتزم أيضاً بالمعايير التي سبق عرضها واعتبارها شروطاً ضرورية للتنظيم الجيد للمنهاج، وسنري فيما يلي إلى أي مدي تتوفر هذه الشروط في تنظيم منهج المادة.

١- من حيث تحقيق الاستمرار والتتابع والتكامل :

من حيث الاستمرار والتتابع – نجد أن منهج المادة هو أحسن المناهج التي يمكن تحقيق هذين العنصرين في تنظيم محتواها.

من حيث التكامل – تكمن أخطر نقط الضعف في تنظيم منهج المادة نظراً لتفتيت المعرفة وتقسيمها إلى مجالات تخصصية كثيرة، ومع المواد وقلة الوقت أصبحت عرضة للنسيان وغير قابلة للتطبيق في مجالات الحياة.

٢- من حيث مرونة التنظيم ومشاركة التلاميذ في تخطيط الخبرات التعليمية :

نظراً لأن منهج المادة يعد مسبقاً ويحرم كل من المدرس والتلميذ من فرص الأشتراك في تخطيط المنهاج. فان المدرس أصبح في نظر هذا المنهاج ما هو إلا أداة تنفيذ الأمر الذي يفقد حماسه، والتلميذ مجرد مستقبل يمس ما يلقي عليه من معلومات ولذلك يفقد إيجابية نحو التعلم.

٣- من حيث اعطاء التلاميذ يوماً دراسياً متوازناً :

التكامل في المنهاج يقصد به تكامل المواد بعضها مع بعض ويوم متزن يقصد به إيجاد التكامل والترابط بين المواد التي تدرس في اليوم الواحد، ومنهج المادة لا يهتم بهذا العنصر.

٤- من حيث تنسيق جهود المدرسين :

أدي تقسيم المحتوي في منهج المادة وتنظيمة في صورة مواد منفصلة إلى عدم تنسيق جهود المدرسين وتعاونهم الأمر الذي أفقد المدرسة فرص الأتصال لمعرفة مشكلات التلاميذ والمدرسين والوقوف على مشكلات المنهج وعلاجه.

أولهما : منهج النشاط :

النشاط هو تفاعل الفرد مع عناصر الموقف الذي يعيش فيه بحيث يؤدي هذا التفاعل إلى اكتساب خبرات ذات معني بالنسبة للمتعلم.

ويميل بعض المربين إلى تسمية منهج النشاط بالآتي :

أ- منهج الخبرات.

ب- منهج المشروعات.

وواقع الأمر تشير هذه التسميات إلى منهج واحد يقوم على مبدأ أساسي وهو إيجابية المتعلم، ولا يتم التفاعل بين المتعلم والموقف الذي يتعامل معه إلا اذا كان متفقاً مع ميوله الحقيقية ومن هذا المبدأ يمكن أن نستخلص أهم خصائص منهج النشاط التالية :

١- ميول التلاميذ وحاجاتهم هي التي تحدد ما يحتويه المنهج.

٢- طريقة حل المشكلات هي الطريقة السائدة في هذا المنهج.

٣- لا يخطط المنهج مقدماً.

٤- يقوم منهج النشاط على أساس العمل الجماعي والتخطيط المشترك.

٥- يقوم منهج النشاط على أساس وحدة للمعرفة وتكاملها.

نقد منهج النشاط:

أيضاً سنلتزم في تعرضنا لهذا المنهج بالمعايير التي سبق أن طبقت على منهج المادة.

*** من حيث المحتوي :**

١- ارتباط المحتوي بالمشكلات التي تشغل المجتمع ومتطلبات الحياة، هذا المعيار من المعايير الهامة التي يحكم بها على المنهاج، وهنا تظهر لنا وجهتي نظر :

أ- أن ميول التلاميذ عادة ما تكون شخصية بعيدة عن مشكلات المجتمع فاذا ركز المنهاج في محتواه على هذه الميول كان قاصرا بالنسبة لهذا المعيار.

ب- أما إذا وجهت الميول إلى المشكلات الإجتماعية كان المنهاج محققا لهذا المعيار.

ومنهج النشاط في صورته النظرية لا يعطي هذا المعيار أهتماما كافيا، قبول التلاميذ هي الغاية وتوجيه التلاميذ إلى مشكلات وحاجات المجتمع لم يرد إطلاقا.

٢- إمكانية المحتوي في تحقيق أهداف التربية :

أما من الناحية العملية فأن نتائج دراسات عديدة توضح بما لا يدع مجالا للشك. أن منهج النشاط في إمكانية تحقيق الكثير من أهداف التربية بصورة أن لم تماثل فهي تفضل منهج المادة ويكفي ان نشير إلى الدراسة التي أجريت على عدد من المدارس الإبتدائية في نيويورك حيث تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن (منهج النشاط كان له نفس الدرجة من الفاعلية مثل المنهاج المعمول به منذ زمن طويل "منهج المادة" من حيث تنمية تحصيل الأطفال في المعارف والمهارات الأساسية. أما من حيث تنمية اتجاهات

وميول الأطفال وسلوكهم الإجتماعي وقدرتهم على التفكير والعمل والإبتكار فان منهج النشاط كان أكثر فاعلية.

٣- مقابلة المحتوي لحاجات وميول ومشكلات التلاميذ :

ومن الواضح أن منهج النشاط بني أساسياً على ميول التلاميذ وحاجاتهم بل وأن فكرة المنهاج نابعة من الإيمان بضرورة الاهتمام بالفرد واعتباره الهدف من عملية التعلم. وبلا شك فان منهج النشاط يحقق هذا المعيار.

٤- مقابلة المستوي للفروق الفردية بين التلاميذ :

يعطي منهج النشاط اهتماماً خاصاً للطفل كفرد ورغم أن الطفل يعمل مع الجماعة ليتعلم كيف يعيش مع الآخرين فأن نمو شخصيته كفرد هي الهدف الأسمي من ممارسة كل ألوان النشاط المختلفة ولهذا نجد أنه في منهج النشاط يراعي ما بين التلاميذ من فروق فردية وقدرات واستعدادات.

٥- مقابلة المحتوي لمستوي السن والنضج للتلاميذ :

أن الميول لا تتوافق بالضرورة مع قدرات الشخص، فقد يميل الشخص إلى اشياء لا يكون في قدرته آداؤها، وهنا يصبح اختيار المحتوي المناسب لمستوي نضج التلاميذ هو أحدي المشاكل الكبري التي تواجه منهج النشاط.

*** من حيث التنظيم:**

سنلتزم أيضاً بالمعايير التي سبق عرضها وأعتبرت شروطاً ضرورية للتنظيم الجيد للمنهاج والتي سبق أن طبقت على منهج المادة.

١- من حيث تحقيق الاستمرار والتتابع والتكامل:

ومن حيث استمرارها فالواقع أنها من أوضح العيوب التي تظهر في تنظيم منهج النشاط فمنهج النشاط قد ضحي التنظيم المنطقي للمادة ولم يقدم أي تنظيماً بديلاً يمكن أن تبني عليه خبرات المنهاج والتتابع من أوضح العيوب التي تظهر في تنظيم المنهاج.

أن منهج النشاط يقوم أساساً على وحدة المعرفة وتكاملها بمعني التلميذ يدرس الموضوع من كافة جوانبه وبذلك يكتسب خبرات متكاملة وبصورة وظيفة وبذلك فان منهج النشاط يساعد على تحقيق مبدأ التكامل في المعرفة.

٢- من حيث مرونة التنظيم ومشاركة التلاميذ في تخطيط الخبرات التعليمية:

التلميذ في هذا المنهاج هو مركز كل نشاط وهو الذي يعبر عن رغباته ويثير التساؤلات ويرسم الخطط اللازمة للحصول على الإجابات بالطرق والوسائل التي يراها مناسبة له .. أذن فمنهج النشاط محقق لهذا المعيار حيث أنه يستمد مقوماته الأساسية من مشاركة التلاميذ في تخطيطية.

٣- من حيث إعطاء التلاميذ يوماً دراسياً متوازناً :

منهج النشاط يحقق هذا المعيار حيث أن اليوم الدراسي يتصف بالمرونة ولا يتقيد التلاميذ فيه بحصص محددة، كما أنه لا توجد حدود ستقطعه في المعلومات والزمن المخصص لكل نشاط.

٤- من حيث تنسيق جهود المدرسين :

يعمل المدرسين في منهج النشاط كفريق متكامل لأن الطبيعة للعمل في هذا المنهاج تستوجب تعاون وتخطيط مشترك بين كافة المدرسين العاملين في المدرسة.

ثالثاً : المنهج المحوري :

يمثل المنهاج المحوري مدخلاً تجريبياً لاختيار وتنظيم مواد التعلم المشترك في المدرسة الثانوية حول المشكلات الهامة للشباب كأعضاء في المجتمع.

ولقد اختلف شكل ومحتوي المنهج المحوري بدرجة كبيرة من مدرسة لأخري. ولقد نفذ تحت عناوين مختلفة مثل :

١- التربية المشتركة.

٢- الدراسات الموحدة.

٣- التعلم المشترك.

٤- الدراسات اللغوية الإجتماعية المتكاملة.

٥- المحور.

ورغم الاختلافات الواضحة في تنفيذ المنهج المحوري فأن لأشكاله المختلفة الخصائص الآتية :

١- تشغل فترة الدراسة اليومية حصتين أو ثلاثة متصلة.

٢- يختار المدرس وتلاميذه المواد التعليمية لعلاقتها بالمشكلات الشخصية والاجتماعية وتنظيم هذه المواد حول وحدات التعلم.

٣- دراسة المحور إجبارية بالنسبة للتلاميذ جيداً.

٤- قد يتولي مدرس واحد تدريس المحور مع حريته في اشتراك غيره من الأشخاص داخل المدرسة أو من خارجها عند الحاجة.

٥- تختار الأنشطة التعليمية على أساس صلتها بمتطلبات التلاميذ مع التطبيق على الأنشطة خارج جدران المدرسة.

٦- يستخدم مختلف الخبرات والمصادر التعليمية المناسبة لدراسة المشكلة المعينة.

٧- التركيز على اسلوب حل المشكلات عند التدريس، بما في ذلك التخطيط التعاوني بين المدرس وتلاميذه وقيام التلاميذ بالبحث والدراسة والمناقشات الجماعية وتقديم خطوات العمل.

٨- تتحدد طبيعة الأنشطة التعليمية وتتابع في ضوء أهتمامات التلاميذ وحاجاتهم أثناء العمل. وليس في ضوء تحديد مسبق يقوم المدرس بوضعه قبل بدء الدراسة. وللمدرس أن يسترشد عند تحديد المشكلة للدراسة مع تلاميذه بميادين المشكلات التي قد تكون موضوعه مقدماً ومناسبة لكل صف دراسي.

٩- يقوم التلاميذ أثناء حصة الدراسة بالعمل في أنواع مختلفة لأنشطة الدراسة الفردية والجمعية، كالقراءة والتخطيط واعداد التقارير، والمعارض والتوضيح العملي والمناقشات واستخدام الوسائل التعليمية وغيرها.

١٠- تستخدم مختلف وسائل التقويم وأساليبه، للتقويم المستمر لنشاط التلاميذ في ضوء الأهداف المباشرة والبعيدة لنمو كل تلميذ من جوانبه المختلفة مع الأهتمام بأشراف التلميذ على عملية التقويم.

ونلخص مزايا المنهج المحوري فيما يأتي :

١- تسمح القدرة الممتدة لدراسة المحور جهداً متصل مركز حول موضوع معين.

٢- مدرس المحور يعرف تلاميذه معرفة وثيقة، وبذلك تتاح له فرصة توجيههم وإرشادهم.

٣- يضفي على التلميذ شعوراً بالطمأنينة فهناك مدرس يعرفه جيداً.

٤- فرصة لبحث موضوعات تحظي باهتمام مباشر من التلميذ إذ ليس الغرض من المحور تحصيل مادة دراسية.

٥- تتاح فرصة أكبر لمدرسي المواد الأخري للتركيز على جوانب التعليم المتخصصة، فالمحور يراعي جوانب التعلم المشتركة.

٦- فرصة التلاميذ للعمل معاً في دراسة مشكلات يهمهم أمرها.

٧- فرصة لتنمية المهارات في القراءة والتحدث والاستماع والكتابة وكذلك المهارات في أوضاع وظيفية.

٨- تنمية عادات الدراسة والعمل اللازم للفاعلية وزيادة الانتاج.
٩- فرصة لاكتساب التلاميذ مهارة التخطيط والتقويم الذاتي.
١٠- وأخيراً ولعل أهم المميزات للمنهج المحوري أنه ينمي لدي التلاميذ اهتماماتهم المشتركة في مجتمعهم المحلي وأمتهم والعالم.

مشكلات تدريس المحور:

ان تدريس المحور يواجه عقبات مختلفة منها ما يأتي :

١- قد يتعصب المدرس لمادة تخصصه الأصلية فيهمل الجوانب الآخري التي تضمنها دراسة المحور، وهذا يشير إلى الحاجة وإلى إعداد مدرس متخصص لتدريس المحور.
٢- قد لا تتوافر الاتجاهات السليمة لدي المدرسين الآخرين بالنسبة لدراسة المحور مما يعرقل التخطيط التعاوني.
٣- قد تنشأ مشكلات إدارية بالنسبة لوضع الجداول، وتوفير المواد اللازمة لدراسة المحور.

نقد المنهج المحوري:

يقصد بهذا النقد توضيح نواحي القوة والضعف وأهم الصعوبات التي تعترض وسنتناول النقد في ضوء المعايير التي طبقناها في كلاً من المنهجين السابقين.

*من حيث المحتوى :

١- أرتباط المحتوى بالمشكلات التي تشغل الجميع ومتطلبات الحياة

محتوي المنهج المحوري يتفق إلى حد كبير مع هذا المعيار وذلك لأنه من أهم أهداف المنهج المحوري مساعدة جميع التلاميذ على مقابلة مشكلات الحياة اليومية والتكيف الإيجابي مع متطلبات المجتمع الذي يعيشون فيه.

٢- إمكانية المحتوي في تحقيق أهداف التربية :

أن المنهج المحوري يراعي هذا المعيار فهو حريص بارتباط كل المعلومات التي يحصل عليها التلاميذ مع مواقف الحياة الحقيقية.

٣- مقابلة المحتوي لحاجات وميول ومشكلات التلاميذ :

هو لب المنهج المحوري فنقطة الأرتكاز في المنهج المحوري هي مراعاة حاجات التلاميذ ومتطلبات نفوذهم بما يساعدهم على الحياة الناجحة في حياتهم.

٤- مقابلة المحتوي للفروق الفردية:

نلاحظ أمرين :

أ- فيما يتعلق بالبرنامج العام (المحور) نجد أنه مقرر على كل التلاميذ أي أنه قد لا يراعي الفروق الفردية إلا إذا تم اختيار المحتوي على أساس مجالات واسعة تسمح بأن يختار كل تلميذ تلك الجوانب التي تتناسب مع ميوله وقدراته.

ب- فيما يتعلق بالنشاطات الأخري المكملة للمنهاج نجد أنها وضعت أساسا لمقابلة الفروق الفردية بين التلاميذ.

* مناسبة المحتوي لمستوي نضج التلاميذ :

أن اختيار وتحيد الخبرات المناسبة لمستوي نضج التلاميذ هي أحد الصعوبات الحقيقية التي تواجه واضع المنهاج أو مصدر هذه الصعوبة يتأتي من أن تحديد المجال الواسع أمر ممكن ولكن إلى حد يمكن للدارسين في مرحلة معينة أن يتعمقوا في دراسة هذا الموضوع.هنا يكمن مصدر الصعوبة بالنسبة لواضع المنهاج ومنفذية..

* من حيث التنظيم:

١- من حيث الاستمرار والتتابع والتكامل :

لا يتوافر الأستمرار، ويصعب تحقيقة بالقدر المطلوب ويفقد التتابع في المنهج المحوري حيث لا يوجد ترتيب منطقي للمواد .. أما التكامل فهو من أهم مميزات المنهج المحوري فالمنهاج يجب أن ينظم على أساس ارتباط مشكلة معينة أو موضوع معين بعديد من أنواع الحقائق بغض النظر عن الحواجز التي تفصل بين المواد الدراسية فعنصر التكامل متوافر في هذا المنهاج.

٢- من حيث مرونة التنظيم ومشاركة التلاميذ في تخطيط الخبرات التعليمية :

بالرغم من أن المنهاج يعد مقدماً إلا أنه مخطط بطريقة مرنة بحرية الحركة لكل من المدرس والتلميذ، حيث يعطي للتلاميذ فرصة المشاركة في اختيار الجوانب التي يرون أنها ذات علاقة وثيقة بحاجاتهم ومشاكلهم.

٣- من حيث إعطاء التلاميذ يوماً دراسياً متوازناً :

الواقع أن تنظيم المنهج المحوري يسمح بإعطاء التلاميذ يوماً دراسياً غنياً بالنشاطات المتنوعة، وهكذا نجد أن التلميذ يشترك خلال اليوم الدراسي في عديد من الأنشطة المنوعة التي تجعل الدراسة بالنسبة له عملاً ونمواً وشيئاً ذات معني حقيقي. إذاً فهذا المنهاج يحقق هذا المعيار.

٤- من حيث تنسيق جهود المدرسين :

إن إحدي الخصائص الهامة للمنهج المحوري أنه يشجع على العمل التعاوني ليس فقط بين المدرسين بل أيضاً بين المدرسين والمشرفين والأخصائيين الاجتماعيين والمتخصصين في المنهاج وغيرهم من المهتمين بدراسة حاجات التلاميذ ومشاكلهم. إذن فتنسيق الجهود في المنهج المحوري سواء مرحلة بناء المنهج أو تنفيذه أمر ضروري.

الباب الخامس

خطوات بناء المنهاج

يستلزم بناء المنهاج عدة خطوات قد يتطالب كل منها القيام بدراسات وتجارب مختلفة لأنجازها.

وفيما يلي ملخص لأهم هذه الخطوات :

أولا : تحديد الأهداف :

مما لا شك فيه أن الأهداف التربوية للدولة هي الإطار الذي يجب أن تسعي المدرسة الى تحقيقه وعلى ذلك فيجب صياغة هذه الأهداف في صورة وظائف أو أسلوب يمارس داخل المدرسة بغرض تحقيق أهداف الدولة.

والأهداف في خطوطها العامة التفصيلية هي الوجـــهات الأساســية للعمل المدرسي بأكمله. وكذلك لابد من تحديد الأغراض التي يراد الوصــول أليها في المرحلة التعليمية التي سيوضع لها المنـــهاج ســواء كـــانت هــذه الأغراض عقلية أو نفسية أو بدنية. وبعد تحديد كل الأغراض بوضوح مـــن السهل وضع الأساليب التربوية التي تصل إليها.

ثانيا : دراسة مميزات المرحلة السنية :

يجب دراسة مميزات طبيعة نمو التلميـــذ مـــن زاويتيـــن الزاويـــة البيولوجية والنفسية حيث تتعلق الزاوية البيولوجية بكل ما يمس الكائن الحـــي

وحاجاته من ناحية النمو الجسماني .. أما من الناحية النفسية فتتناول مميزات التلميذ من زاوية حاجاته النفسية من ميول ورغبات واتجاها وإمكانيات.

هذا ويجب أن تركز هذه الدراسة على معرفة المشكلات العامة التي تثير أهتمامات التلميذ، كما يجب معرفة الأنشطة التي تعني باحتياجاته وتناسب المرحلة السنية التي يعيشها التلميذ مع أخذ الظروف البيئية في الاعتبار.

ثالثاً : دراسة الإمكانات :

بعد تحديد الأهداف التربوية وبعد دراسة خصائص المرحلة السنية وقبل البدء في صياغة المنهاج يجب أن تقوم بدراسة الإمكانات المتاحة لتنفيذ المحتويات المقترحة للمنهاج سواء كانت داخل المدرسة أو خارجها.

فعلي سبيل المثال، لابد من معرفة إمكانات المدرسة الداخلية (الملاعب - الحدائق - الأدوات - الصالات الوسائل المعينة - حمامات سباحة .... الخ).

كما يجب معرفة الإمكانات في البيئة الخارجية التي يمكن أن تستغلها المدرسة للمساعدة في تنفيذ المنهاج.

رابعاً : تحديد المواد الدراسية :

بعد الانتهاء من تحديد الأهداف وصياغتها في صورة وظائف مدرسية وبعد دراسة النواحي البيولوجية والنفسية لتلاميذ المرحلة الدراسية المراد وضع المنهاج لها، وبعد دراسة الإمكانات المتاحة تبدأ تحديد المواد

الدراسية التي تناسب وتفي باحتياجاتها والتي يجب أن تدرج داخل المنهاج المدرسي.

كما يأتي دور تحديد محتويات كل مادة على حده واختيار الأنشطة التي يميل إليها التلاميذ والتي تتناسب مع قدرته هذا ويجب أن يوضع في الاعتبار عند تحديد المادة المستويات الرياضية الموجودة ولابد من اختيار الأنشطة التي تساعد على النمو المتزن.

خامساً : التجريب :

بعد تحديد محتوي المنهاج تبدأ مرحلة التجريب التي يجب أن تحظي باهتمام خاص – مع توفير جميع الإمكانات المادية والبشرية اللازمة للتجريب. وفي هذه المرحلة يلعب المدرس دوراً هاماً في كتابة ملاحظاته على الوحدات الدراسية المنتقاه في :

* مدي ملائمة هذه الوحدات للتلاميذ.
* تحديد الزمن اللازم لتدريس كل وحدة.
* أفضل طرق التدريس.

هذا ويجب أن يراعي المدرس الأسلوب العلمي المتبع في المنهج التجريبي.

سادساً : التقويم :

التقويم مصطلح حديث في التربية يقصد به تحديد مدي بلوغنا للأهداف التربوية التي تسعي إلى تحقيقها. وهو وسيلتنا للحكم على مناهجنا

وطرقنا وأساليبنا وأدواتنا التربوية ونشاطنا وبالاختصار على كل ما تقدمه المدرسة لتلاميذها بقصد تحقيق رسالتها ومساعدة التلاميذ على النمو في الاتجاهات المطلوبة.

خطوات التقويم :

١- عمليات القياس :

أ- تحديد أهداف القياس.

ب- اختبار طرق القياس المتصفة بالصدق والثبات والموضوعية.

ج- اختيار وسائل القياس.

٢- أخطاء النتائج والحكم عليها :

أ- تجميع نتائج عملية القياس.

ب- تبويب النتائج.

ج- الاستنتاجات.

د- وضع تقريراً شاملاً يسهل على المدرس والتلميذ وولي الأمر.

سابعاً : التطوير :

لما كانت عملية التقويم هي عملية تشخيص نتائج في المناهج وطرق التدريس، لذا لابد أن يتبعها عملية تطوير تساير عوامل التغيير والتحول الاجتماعي والاقتصادي والسياسي في مجتمعنا هذا التطوير يجب أن يشمل كل من المنهاج المدرسي – الكتاب وطرق التدريس.

ثامنا : النشر :

بعد عمليات التقويم والتطوير يطبع المنهاج وينشر في الأوسلط ذات الصلة المباشرة أو للغير مباشرة بالمدرسة مثل "الهيئات الدينية والمؤسسات الاقتصادية وأولياء الأمور" وذلك لإبداء آرائهم في المنهاج ومدي تحقيقه لاحتياجات هذه الهيئات على أن تجري عمليات التعديل التي تجعل من المنهج وسلة لتحقيق احتياجات المجتمع.

تاسعاً : التثبت والتعميم :

بعد أن مر المنهاج بالمراحل السابقة يكون قد اكتملت خطوات أعداده وهنا يثبت المنهاج ويوزع بصورته الأخيرة على المدارس التي وضعت من أجلها لتنفيذ الخطوات السابقة هي الخطوات التي تتبع عادة عند بناء المنهاج وقد تستلزم كل خطوة من هذه المراحل تجارب وأبحاث عديدة، كما قد يقوم بها أكثر من فرد.

ولذا كان الأفضل أن توكل المهام إلى لجان متخصصة حتي يمكنها الحصول على معلومات متعددة الجوانب وإلى آراء صائبة حكيمة.

من يشترك في وضع المنهاج الدراسي ؟

ما زال الجدل سائر بين علماء التربية حول من يضع المنهاج الدراسي، والخلاف في الواقع يمكن تحديده في رأيين متعارضين.

أولهما :

يري أن مسئولية وضع المناهج يجب أن تقع على عاتق العلماء والخبراء والتربويين فقط. ومن أصحاب هذا الرأي "برجز" الذي يري أن مسئولية وضع المناهج على عاتق لجان عليا متخصصة يشترك معها ممثلين للمواطنين ثم توزع هذه المناهج على الأقاليم لمعرفة وجهات النظر المختلفة بغرض تعديلها أو تثبيتها.

ويري أصحاب الرأي الثاني ضرورة أخذ التلاميذ الدور الرئيسي في وضع تخطيط المنهاج الدراسي على أن يشترك معهم كل من يتصل بالتلميذ ومن أصحاب هذا الرأي "هويكنر" الذي يقول أن التلاميذ مع جميع الأعمار ينبغي أن يأخذون جانباً فعالاً في تحديد ما يدرس لهم حيث يقترحون ويخططون ويجمعوا المواد ويقومون بعمل التقرير.

ومما لا شك فيه الاختلاف في وجهات النظر السابقة مصدره تعريف المنهاج فلو قلنا التعريف القائل بأن المنهاج "هو الخبرات التي يمر بها التلاميذ بتوجيه وأشراف المدرسة" فهناك يبدأ التساؤل، من الذي يحدد نوع هذه الخبرات وأهميتها ؟ وهل هو التلميذ ؟ أم الخبراء أم الأباء أم لجان شعبية أم المدرسون أم مسئولية الجميع ؟ وإذا كانت كذلك فما هو دور كل منهم ؟

والتساؤل الثاني : ما هو دور المدرسة في التوجيه والأشراف ؟ هل هو توجيه التلاميذ إلى خبرات معينة أم محاولة التعرف على الخبرات التي يميل التلاميذ لمعرفتها ؟ أم تقديم عديد من الخبرات المتنوعة للتلاميذ وترك حرية الاختيار لكل تلميذ حسب ميوله ؟

وهذه التساؤلات كانت وما زالت مصدر الخلاف في الرأي عند تحديد مسئولية وضع المناهج، حيث لكل اتجاه نواحيه الإيجابية والسلبية والذي لا يدع مجالا للشك أن صورة المنهاج وما يرجي من نتائج هي أهم الاعتبارات التي توضع في الحسبان عند اختيار المشتركين في وضع المناهج الدراسية، لذلك كان لابد لنا من تحديد الأسس التي يقوم عليها المنهاج والنتائج التي يرجي تحقيقها، وبذلك بغرض تحديد المهام الأساسية التي سيعمل المشتركون في وضع المناهج على تحقيقها والتي تلقي الضوء على الفئات الجديرة بتحمل مسئولية وضع كل المناهج.

وفيما يلي نوجز أهم المهام الملقاة على من يختار لوضع المناهج :

١- وضع المناهج في إطار يتمشي مع سياسية الدولة.

٢- التوجيه لممارسة أنواع السلوك الإجتماعي التي يرضاها المجتمع.

٣- يتمشي المنهاج مع ميول التلاميذ، ومحققا لاحتياجاتهم.

٤- مراعاة الناحية البدنية بغرض تحقيق النمو المتزن للتلاميذ.

الباب السادس

الإبداع في المناهج وطرق التدريس

لقد شاعت في الأوساط الأدبية والعلمية ولفترة طويلة أنه من المستحيل أن تعلم الناس كيف يفكرون.

وفي العقود الأخيرة الماضية نشطت البحوث والدراسات التي تؤكد أن تعليم التفكير عملية ممكنة وحتي القدرات التي كانت توصف مثل القدرة على التخيل وأصالة الأفكار يمكن تعليمها.

ولكن كيف يمكن للتلاميذ أن يتعلموا التفكير خلال دراسة مواد معينة؟

أثبتت الدراسات أن نوع المحتوي لأي مادة دراسية لا يضمن تدريب العقل على التفكير ولا يعمل منفرداً على تنمية القدرة على التفكير، بمعني أنه يجب أن يتعلم التلميذ كيف يفكر، فالمحتوي (محتوي المادة الدراسية) ليس هو الذي يعلم التفكير ولكن الجهود المقصودة والهادفة لتعلم التفكير هي التي تحقق هذا الهدف.

أن جميع المواد الدراسية وجميع مجالات الأعمال تتطلب قدرات معينة على التخيل والإبداع لذلك يجب توجيه المدرسين إلى مسئولياتهم في تنمية القدرات الإبداعية عند التلاميذ كل في مجال تخصصه.

أ- دور المناهج وطرق التدريس في تنمية الإبداع :

هل يمكن للمناهج الدراسية أن تسهم في أنماء الإبداع ؟ هل هناك ما يمكن أن نطلق عليه مناهج وطرق لتدريس إبداعيه ؟

أن الاهتمام بتنمية القدرة على الخلق والإبتكار لدي التلاميذ مهمة أساسية للمناهج وطرق التدريس، بمعني أن تعمل المناهج وطرق التدريس على وضع التلميذ في البيئة التي تساعدة على ابتكار طرائق جديدة ومفاهيم جديدة وقيم جديدة صالحة لظروف حياته حتي يتمكن من المزج بين القديم والجديد المبتكر.

وهذا يتطلب من المناهج وطرق التدريس أتاحة الفرصة للتلاميذ وتدريبهم على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير وفي رصد الظواهر التي تحيط بهم والمشكلات التي تواجههم وتشخيصها وتحديد أساليب معالجتها.

وإذا نظرنا إلى المتغيرات التي تتوقعها في مجتمعنا في الأعوام القادمة خلال تحركنا نحو القرن الحادي والعشرين فأننا سوف نجد يقينا أن الإبداع والقدرة على التفكير العلمي وقدرة الإنسان على التعبير عن نفسه وعن تفكيره هي خصائص أساسية في صياغة السياسات التعليمية بما يحقق أهداف التنمية للشعب والمجتمع المصري.

ب- أنواع التفكير التي يجب على المناهج وطرق التدريس تنميتها عند التلاميذ :

١- التفكير الذي يعتمد على استرجاع معلومات مخزونة في الذاكرة:

ويتمثل هذا النوع من التفكير في المواقف التي تتطلب قدرة في التعرف على الأشياء، واكتشاف أشياء مماثلة وقدرة على فهم المعاني وإن كانت في مواقف مختلفة وأشكال مختلفة.

٢- التفكير الموجة (التقاربي) :

وهذا النوع من التفكير يتطلب قدرة على التحليل والربط والتكامل بين المعلومات والحقائق التي يتعرض لها الإنسان ونصل بذلك إلى اجابات متوقعة ومعروفة للآخرين مسبقاً.

وهذا تلخيص موضوع ما، أو في ترتيب خطوات عمل معين وأفكار معينة ترتيباً منطقياً.

٣- التفكير التباعدي :

وفيه يبدأ الفرد مما هو معروف من حقائق ومعلومات ولكنه يري لها أستخدامات جديدة غير تقليدية يري بين تلك المعلومات والحقائق علامات.

٤- التفكير التقسيمي :

ويتمثل في قدرة الفرد على حكمه الذاتي على الأشياء والأشخاص والأفعال، وقدرة على رؤية جديدة أو اتخاذ موقف معارض لآراء الأخرين في الحكم على الأشياء وتبرير هذا الموقف.

٥- التفكير الناقد :

وهو القدرة على حل المشكلات باستخدام طرق منطقية واتباع الأسلوب العلمي في تحديد المشكلة وإيجاد مجموعة حلول بديلة، وتقييم النتائج والتبعيات ثم تعميم أسلوب الحل على مشكلات مشابهة مستقبلاً.

جـ- خطوات ومراحل العملية الإبداعية :

الخطوة الأولى :

هي مرحلة الاستعداد والاستكشاف وهنا تتضح القدرة على الإحساس بالمواقف أو المشكلة ورؤية أبعادها وجوانبها وما هو المطلوب عمله في هذا الموقف وتتطلب هذه المرحلة القيام بجهد موجه لدراسة الأشياء والتعرف على طبيعتها وإمكانات البيئة والظروف المحيطة التي قد يكون لها تأثير على جميع المشكلات.

الخطوة الثانية :

ويطلق عليها مرحلة الكمون، وفيها تعمل قدرات الفرد الداخلية على استيعاب الموقف واسترجاع لماضية المشابهة أو المرتبطة والبحث عن علاقات أو ارتباطات تساعد على إيجاد الحلول.

وتتميز هذه المرحلة في التفكير بأنها عملية داخلية لا تنعكس في سلوك ظاهر مرئي يقوم به وإنما هو يقوم بهذه العمليات داخل نفسه ومع نفسه.

الخطوة الثالثة :

هي مرحلة (وجديتها) وفي اللحظة التي يظهر الفرد وكأنها مفاجأة – حل أو فكرة أو أي حل للمشكلة التي أمامه وقد لا تكون تفاصيل الحل أو دقائق الفكرة واضحة في هذه المرحلة ولكن الفكرة في جملتها تبدو واضحة.

الخطوة الرابعة :

وفيها تتضح تفاصيل الفكرة ودقائق حل المشكلة التي تم التوصل إليه ويبدأ التفكير في طريقة تطبيق هذه الفكرة وتتطلب هذه المرحلة تقييم الفكرة ومراجعتها والتأكد من صحتها ومناسبتها للموقف والبحث عن كيفية تطويرها لتصبح أكثر صلاحية.

هـ- أسس التفكير الإبداعي :

١- كل فرد هو فرد مبتكر وأن اختلفت الجوانب أو المظاهر أو المواقف التي يتضح فيها إبداع كل منها.
٢- الإبداع قدرة يمكن أن يتعلمها الفرد ويمكن أن تنمي وهذه التنمية لا تحدث بالصدفة ولكن بجهد تربوي واع ومخطط وهادف.
٣- أن تنمية الإبداع لا تقتصر على بعض المواد الدراسية دون البعض الأخر بل أن هناك إمكانات لتنمية الإبداع في كل مواد المنهج الدراسي.

٤- البيئة المدرسية أو المنزلية لها الدور الأكبر في إتاحة الفرصة للتلميذ كي يظهر إبداعه وقدراته الإبتكارية لأن كتب العربية في التعبير وإبداء الرأي والتصرف وحبس التلميذ في قوالب جامدة متوارثة تخنق القدرة الإبداعية.

٥- الجوانب الإنفعالية والثقافية لها أثر كبير في تنمية القدرة الإبداعية. فالخوف من الوقوع في الخطأ ومحاولة الوصول إلى الكمال دائما والسلبية والتطلع لرضاء الأخرين وتجنب الاختلاف معهم كل هذه الانفعالات والمشاعر تعوق نمو الإبداع.

الباب السابع

طرق التدريس

أن الفرق كبير بين أن تكون هناك نظرية للتدريس وان تكون هناك طرقاً للتدريس أو لتطبيق النظرية أو طرقاً مؤدية الى الوصول بعملية التعليم أو التدريس لأهدافها.

والحديث هنا عن طرق التدريس ويجدر بنا في مستهل الكلام ان نذكر أنه لا يمكن بسهوله تقسيم او تحديد طرق للتدريس بعينها يلتزم بها المدرس وأن الكثير من العلماء يختلفون في تقسيم هذه الطرق ولكل وجهة نظر مايؤيدها وذلك ينطبق سواء على طرق التدريس بصفة عامة أو طرق تدريس التربية الرياضية بصفة خاصة ونحن نؤيد من لا يطالب المدرس باتباع طريقة معينة في التدريس بل على المدرس ان يكون المبتدع لطريقته. ويصح له ان يرفض الطريقة التي تملى عليه إملاءً ، وعليه ان يتبع الطريقة التي تتناسب والظروف المحيطة به.

والمهم ان ينجح المدرس في توجيه نشاط التلاميذ ومجهوداتهم توجيها ثابتا ومؤثرا في تعليمهم وان يكون هناك غرضا ثابتا يسعون دائما من أجل الوصول إليه فالعبرة هنا ليست بكم ما يحصل عليه التلميذ بل الفائدة التي يصل اليها والقدر الذي يمكن ان يستفيد منه مستقبلا.

فإذا أدى التلاميذ مهارة القفز فتحا على سبيل المثال للمهارة متوسط فانه يمكن للموجه ان يعتبر ان المدرس قد أدى هذا الجزء من الدرس ولا لوم عليه ولكن هنا يمكن أن نقول ان هذا يكفي أو أن هذا المدرس قد قام

بواجبه كاملا؟ أن الإجابة هنا قطعاً بالنفس إذ متى يعتبر المـــدرس قــد أدى واجبه؟أنه يلزم توافر شرطين بعدهما نستطيع القول أن مثلنا قد حقق الــهدف الشرط الأول ان يكون التلميذ قد استفاد شيئا خلال عملية التأدية مع التصحيح والتكرار وإحراز شيئا من التقدم النسبي في تأدية هذه المهارة والشرط الثاني ان يكون لدى التلميذ قدر من القناعة بان مثل هذه المهارة ستفيده ولا داعـــي لذكر مدى هذه الاستفادة هنا فهي متعددة وسيأتي الإقناع خلال تطبيق طريقة التدريس أو التعليم المختارة بمعرفة المدرس وكل واحد قادر علـــى القيــام بتطبيقها على هؤلاء أو هذا التلميذ.

مما سبق يتضح لنا ان الطريقة المختارة ستعتمد أساسا على المدرس والتلميذ والظروف المحيطة والإمكانيات المتاحة ودرجة الصعوبة .... الخ.

كما يعتمد مدى تحقيق المطلوب على الثقة المتبادلة والعطــف بيــن المعلم والمتعلم حيث أنهما الأساس للطريقه والتعليم المثمرة فالمدرس الذي لا قلب له ولا عطف عنده لا تنشرح له كل الصدور ولا يكون له كبير الأثر في نفوس التلاميذ.

وقد سقنا معنى ذلك أنه ليس بالضرورة ان كل ما يقال يجب أن يتبع خاصة فيما يرتبط باجتهاد الرأي ولكن الطريقة التي تتبع هي تلك الطريقـــة التي يجب أن ترتبط بالمبادئ العلمية التربوية خاصة في المجـــال التعليمـــي والإلزام باتباع طريقة محددة مهما بلغ شأن المطالبة باتباع طريقة ما.

وفي هذا الصدد يقول أحد العلماء التربويين في مجال التربية وطرق التدريس إذ يقول صالح عبدالعزيز نصاً:"نحن لا نطـــالب المـــدرس باتبـــاع طريقة خاصة في التدريس – وإنما ننصح بأن يكون هو المبدع لها ونسمح له

بأن يرفض الطريقة التي تملي عليه، وان يتبع الطريقة التي تلائم الظروف المحيطة به وبالموقف التعليمي".

القواعد الأساسية التي تبني عليها طرق التدريس:

من المناسب أن نذكر هنا بأنه على الرغم مما تقدم فإن ذلك لا يمنع من وجود قواعد أساسية تبني عليها طرق التدريس بصفة عامة تكتفي هنا بذكرها ايجازا وفق تقسيم الفليسوف الإنجليزي هربرت سبنسر وهذه القواعد هي :

١- التدرج من المعلوم إلى المجهول.

٢- التدرج من السهل إلى الصعب.

٣- التدرج من البسيط إلى المركب.

٤- التدرج من السهل إلى المركب.

٥- التدرج من المحسوس إلى المجهول.

٦- التدرج من الجزئيات إلى الكليات.

٧- التدرج من العملي إلى النظري.

٨- التدرج من العام إلى الخاص.

طرق التدريس العامة

بعد أن استعرضنا القواعد العامة التي تبنى عليها طرق التدريس نقوم بعرض سريع لبعض طرق التدريس العامة وهي :

أولاً: الطريقة الالقائية :

ويلعب المدرس في هذه الطريقة دوراً إيجابيا في حين يكون التلميذ دائما مستقبلا سلبيا.

والطريقة كما هي واضح من أسمها تتلخص أن المدرس يقوم بشروح المعلومة وتوضيحها للتلميذ. ومن عيوب هذه الطريقة أن صوت المدرس المستمر طوال الدرس قد يبعث في التلاميذ الملل وعدم استعمال التفكير بالشكل المناسب.

وللطريقة الإلقائية ثلاثة أساليب قد يتبع المدرس أكثر من أسلوب في اخراج الدرس.

١ - التحاضر :

وفيه يعرض المدرس الحقائق دون اشتراك التلاميذ في المناقشة أو تقديم أسئلة إلا بعد انتهاء المحاضرة أو الدرس.

وهذا الأسلوب قد يناسب المستوى الجماعي حيث يكون الطلبة مدركين لقيمة المعلومات حريصين على جمع أكبر قسط من المعرفة عن طريق المدرس خلال فترة المحاضرة أو الدرس.

٢- الشرح :

ومهمة الشرح إظهار النقاط الأساسية للموضوع والأنتقال التدريجي من معلومة إلى أخرى مع مراعاة مستوى نضج التلاميذ والفروق الفردية فيما بينهم.

٣- الوصف :

وهو وسيلة من وسائل الإيضاح اللفظي في حالة عدم توافر الوسائل الحسية. ومدرس التربية الرياضية يمكنه أتباع الطريقة الإلقائية في الدروس التي سيتناول فيها قانون اللعبات أو طرق تنظيم كل المباريات الداخلية أو في فقرات الدرس التي تحتاج إلى شرح المهارات الحركية الجديدة والمبتكرة.

ثانياً: الطريقة القياسية :

وتتلخص في أن يدرس للتلميذ الحقائق والقوانين والنظريات العامة على أن يترك للتلميذ الحكم على الظواهر بالقياس الى منطوق هذه النظريات ومفاهيمها الفلسفية.

فإذا ما ذكر المدرس للتلميذ أن الجزيرة هي جزء من الأرض تحيط به الماء من كل جهة. وهنا يقيس التلميذ بناء على هذا المفهوم كل أرض يحيط بها الماء ويدرك مباشرة أنها جزيرة ويمكننا أن نقيم طريقة القياس بنقل التلميذ من المفهوم العام الى الخاص وفي مجال التربية الرياضية يتعلم التلميذ المهارات الحركية التي تتناسب مع المواقف المختلفة التي يقابلها كل لاعب أثناء المباريات وفي خلال المباريات تلاحظ دائما أن اللاعب يتصرف في المواقف بالقياس الى ما تعلمه من مهارات أثناء التدريب أو أثناء الدرس.

ثالثاً: الطريقة الاستقرائية :

وفيها تعرض الأمثلة والنماذج ثم تستنبط القاعدة أو بعبارة أخر تعرض جزئيا المشكلة ومنها تصل الى القضايا الكلية. أي أنها تنقل عقل التلميذ من الخاص الى العام. وفي درس التربية الرياضية يمكن أن يصل التلميذ لأداء المهارة عن طريق إدراكه لأجزاء وعلاقة هذه الأجزاء بعضها ببعض.

رابعاً: الطريقة المجمعة :

وهي مزج الطريقتين الاستقرائية والقياسية معا حيث يبدأ المدرس بإيضاح أجزاء المشكلة ويصل التلميذ بمساعدة المدرس الى القضية الكلية أو القاعدة العامة المراد توصيلها وتأكيدها في مفاهيم التلاميذ ثم يقومون بتطبيقها على الظواهر التي يدركها التلميذ في مجال حياته وكثيرا ما تتبع هذه الطريقة في مجال التربية الرياضية .حيث يتعلم التلميذ المهارات من خلال إتقان وداراك مكوناتها الأساسية ثم يقوم بتطبيق هذه المهارة في المواقف التي تتطلب ضرورة أدائها .

خامساً: الطريقة الحوارية :

وتعرف باسم الطريقة السقراطية. وتتخلص في أن المدرس يبدأ بالتهكم وذلك لإثارة التلميذ للمناقشة والجدل. وعن هذا الجدل ينتقل المدرس الى النتيجة التي يريد الوصول إليها عن طريق الاقناع والادراك العقلي لا

على أساس التصديق الساذج واذا ما طبقنا هذه الطريقة في مدارسنا الحالية بتحول المدرس الى محاورات مستمرة ينزل فيها المدرس الى مستوى التلاميذ تاركا لهم الحرية في إبداء آرائهم وإظهار ما يجول بخاطرهم آخذا بزمام المناقشة حتى يوجه المناقشات الى النتائج التي يريد الوصول إليها.

وتناسب هذه الطريقة طلاب الدراسات العليا فهي تعطيهم حرية وفهم في مناقشة القضايا من زوايا عديدة.

ولا تتبع هذه الطريقة في مجال التربية الرياضية كطريقة لتعليم التلميذ. ولكنها قد تتبع بين الباحثين والمدرسين حين يتداولون معا مشاكل الأداء الفني للحركات أو طرق تنفيذ الخطط للأداء الخططي.

سادساً: الطريقة التنقيبية :

يقوم هربرت سبنسر في إيضاحه لهذه الطريقة "أنه يجب على التلاميذ أن يتعودوا على كشف المعلومات بأنفسهم كلما كان ذلك ممكنا".

وذلك لأن البحث والتنقيب يثيران جزءا كبيرا من النشاط العقلي فما يصل إليه التلاميذ بأنفسهم هو ما يرسخ فعلا في كل أذهانهم لأن التلميذ وهو ينقب عن الحقائق يكون إيجابيا ويكون عقلة في أقصى درجات الانتباه والنشاط أي أن أعمال العقل يكون في أحسن حالاته.

وقد تستخدم هذه الطريقة في دروس التربية الرياضية ولكنها لا تصلح إلا للتلاميذ كبار السن. كما أنه تحتاج الى وقت طويل حيث يتعرض الى المحاولة والخطأ مع ضرورة تكرار الاداء.

استعرنا فيما سبق أشهر الطرق العامة للتدريس حتى يتعرف عليها المدرس المبتدئ ويسترشد بها في عمله مستقبلا ونحن لا نطالب المدرس بضرورة اتباع طريقة معينة من الطرق سالفة الذكر ولكن على المدرس أن يكون مدركا لخصائص كل طريقة وأن يختار الطرق التي تتناسب مع الموقف التعليمي الذي يواجهه أو أن يستحدث هو طريقة يشعر بأنها تتناسب مع شخصيته ومع الموقف التعليمي ومستوى التلاميذ. مع ملاحظة أن الطريقة التي يتبعها المدرس ان تتوافر فيها النواحي الآتية:

١- أن تكون المادة ونواحي الأنشطة المختلفة وسيلة وليست غاية.

٢- أن تكون الطريقة عبارة عن وسيلة لبناء الطفل وتقويم شخصيته.

٣- أن تكون العلاقة بين الطريقة وهدف الدرس واضحة بمعنى ان تكون الطريقة وسيلة فعالة في تحقيق أغراض الدرس.

٤- أن تستغل الطريقة دوافع التلميذ للتعلم حتى يكون التلميذ إيجابيا في استقباله للمعلومات الجديدة.

٥- أن تضع في الاعتبار مستوى نضج التلاميذ.

٦- أن تراعي الطريقة الفوارق الفردية بين التلاميذ وتتعامل مع كل تلميذ حسب قدراته وإمكاناته.

٧- أن تربط الطريقة بين التلميذ والحياة الاجتماعية التي يعيش فيها.

٨- أن تضمن الطريقة تحقيق أكبر قدر ممكن من النتائج الإيجابية .

٩- أن تتضمن الطريقة على أسس تربوية ثبت صحتها.

١٠- أن تتناسب الإمكانات المادية المطلوبة لتنفيذ الطريقة مع الإمكانيات المادية للمدرسة.

طرق تدريس التربية الرياضية

استعرضنا فيما سبق طرق التدريس العامة وأشرنا الى أن المدرس غير ملزم بطريقة معينة بل علية أن يختار ما يشعر بأنه يحقق أغراض الدرس حتى لو استخدم هو طريقة خاصة به على أن يلتزم بالشروط الأساسية التي يجب أن تتوافر في كل طريقة والتي سبق عرضها.

هذه الطرق التي سبق استعراضها طرق عامه يمكن استخدامها في جميع المواد ولكن هناك بعض الطرق التي شاع استعمالها في مجال التربية الرياضية وهي إن كانت تطبيقا لبعض الطرق التي سبق شرحها إلا أننا نذكرها نظرا لشيوعها وكثرة استخدامها في مجال التربية الرياضية باعتبارها الأساس في تعليم المهارة الحركية وتطوير الأداء البدني للتلاميذ في المراحل السنية المختلفة بمعنى أنها ليست طرق محددة لتدريس درس التربية الرياضية بشكل عام ولكنها أساليب مختلفة لاخراج محتوى الدرس بالشكل الذي يحقق أهداف التربية الرياضية المدرسية.

وهذه الأساليب هي :-

أولا: الأسلوب العام (الطريقة الكلية):

وهي أن تعلم المهارة ككل للتلاميذ دون تقسيمها أو الاهتمام بمكونات المهارة والمنطق الفكري لهذه الطريقة هو ان العقل البشري لا يدرك المواقف الحسية كجزئيات ولكنه يدركها ككل وهو مذهب **الجشطلت**.

ويفضل استخدام الأسلوب العام في دروس التربية الرياضية وذلك للأسباب الآتية :

١-مستوى الأداء المهاري المطلوب من التلاميذ خلال درس التربية الرياضية محدود لدرجة ما.

٢-عدد تلاميذ الفصل كبير بالنسبة للمدرس.

٣-الزمن المحدد لتعليم لمهارة الحركة داخل الدرس يعتبر قصير.

٤-لا يستلزم الأسلوب العام أن يكون المدرس على مستوى تخصيص مرتفع.

٥-هدف درس التربية الرياضية هو إعطاء ثقافة رياضية للتلاميذ.

٦-قد يكون الغرض التربوي لدرس التربية الرياضية أهم من الأداء الحركي.

٧-يجب ان لا يستغرق التعليم كل وقت الدرس حتى يكون هناك وقت الممارسة والتفاعل بين التلميذ وزملاءه.

٨-الأسلوب العام لا يبعث الملل في نفوس التلاميذ.

٩-الأسلوب العام يناسب المهارات البسيطة وغير المعقدة.

١٠- الأسلوب العام يناسب التلاميذ صغار السن.

ثانياً: الأسلوب الجزئي (الطريقة الجزئيه):

وهو أن يهتم بالأجزاء المكونة للحركة كل على حده لضمان اتقانها ثم البدء في تجميع الأجزاء وأداء الحركة ككل. وعلى المدرس أن يدرك أن تجزئة الحركة لا يحدث عشوائيا ولكنه يبني على أساس أن أتفاق كل جزء يخدم الناحية الفنية للحركة والمنطلق الفكري لهذة الطريقة هي الطريقة الاستقرائية أي أدراك العلاقات بين الاجزاء ومنها تدرك القضايا الكلية.

وتعتبر هذا الاسلوب مناسب بل و ضروري في المواقف التالية :

١- إذا كان مستوى الأداء المطلوب مرتفع.

٢- في حالة اعداد الفرق الرياضية المدرسية.

٣- إذا كان عدد التلاميذ قليلا.

٤- إذا كان هدفنا ثقل الطلاب المتميزين.

٥- إذا كان تدريس المهارات بغرض الأعداد المهني كما هو الحال في كليات التربية الرياضية.

٦- إذا كانت المهارات المراد تعليمها صعبة أو تستلزم توافق عضلي عصبي أو اذا كانت من المهارات ذات الخطورة المرتفعة.

٧- يستلزم هذا الأسلوب أن يكون المدرس على مستوى تخصصي كبير.

٨- يناسب هذا الاسلوب التلاميذ كبار السن الذين يدركون أهمية أتقان اجزاء المهارة.

ثالثاً : وحدة العام و الجزئي :

وهذا الأسلوب هو عبارة عن مزج لكل من الأسلوبين السابقين حيث يكون الأسلوب مرن فيلجأ المدرس الى الأسلوب العام في الأجزاء البسيطة غير المعقدة والى الأسلوب الجزئي في المهارات المعقدة أو الصعبة والمنطلق الفكري لهذه الطريقة هو الطريقة الجمعية.

ويميل البعض الي اتباع أسلوب وحدة العام والجزئي دائما وحجتهم في ذلك أننا دائما نتبع ذلك في تدريس المهارات الحركية فعند التعليم بالأسلوب العام لابد للمدرس أن يتعرض للأجزاء المكونة للحركة ولو عند

الشرح أو عند تقديم النموذج وبذلك تكون قد تعرضنا للجزئيات ولـــو عـــن طريق التلقين أو الشرح للمهارة المراد تعليمها وأيضا عند أتبـــاع الأســـلوب الجزئي فإنه بعد إتقان الأجزاء يقوم التلميذ بأداء المهارة وهنا يدرك التلميـــذ المهارة ككل.

رابعاً: المحاولة والخطأ :

وهي أسلوب شائع للغاية في مجال التربية الرياضية وخاصة عنـــد تعليم المهارات ذات التوافق العضلي العصبي فالتلميذ لا يؤدي كل الحركـــة متكاملة لمجرد فهمها أو أدراكها عقليا ولكنه يمر بمراحل حركيـــة متعـــددة يتعرض خلالها الى الفشل والنجاح فالتلميذ يحتاج الى عدة محاولات حتـــى يكتسب الإحساس الحركي أو بالمعنى الفسيولوجي والعقلي للحركة فإنه يحتاج الى تدريب الممرات العصبية وتقنين الإشارات الصادرة عن الجهاز العصبي المركزي حتى تتوائم مع الواجب الحركي المراد إنجازه.

وخلال المحاولات الأولى التي يؤديها التلميذ نلاحظ دائما أنه يحاول عزل الحركات الخاطئة والزائدة وتكرار للحركات الصحيحة.

خامساً: أسلوب البرامجة :

هو من أحدث الأساليب المتبعة في مجال التربية الرياضية المدرسية ويتخلص في أن المدرس يعد كتيبات تتضمن شرح المهارات المراد تعليمـــها مستعينا في ذلك بالرسوم والصور ... ألخ. وأيضا موضحاً في هذه الكتيبات ملاحظات عامة على مستوى الأداء المطلوب.

ثم يترك المدرس للتلميذ دراسة الكتيب والتعرف عليه وتنفيذ ما جاء فيه ثم تقويم أداء وتعديله حسب ما جاء في البرامج.

والمنطلق الفكري لهذه الطريقة هي "الطريقة التنقيبية" ومن أهم مميزات هذه الطريقة أن التلميذ يكون إيجابيا معتمدا على نفسه ويقتصر دور المدرس في هذه الطريقة على التوجيه والإرشادي فقط ثم يترك التلميذ لقدراته الخاصة وإبداعاته الشخصية.

الريادة والقيادة وعملية الأشراف

بصفة عامة لا يمكن لأي مجال من المجالات أن ينمو ويزد ويزداد عدد المؤمنين به إلا إذا توافرت له الريادة والقيادة الحكيمة التي تتناسب مع ضرورات التطور ومن هنا يتساءل البعض عن الريادة والقيادة الفارق بينهما وكذلك ما هي العمليات الإشرافية.

وفي الواقع ان الريادة والقيادة والعمليات الإشرافية كلها عوامل ترقى وترتفع بالمجال المقصود بشكل واعي ومنظم مناسب أن هذه التسميات والتقسيمات المتعددة إنما هي للتحديد والتجزئة كما إنها محاولة لتسهيل الفهم وإنجاز المطلوب إنجازها بأسرع وافضل ما يمكن.

وفي هذا الصدد نرى أن العمل الريادي مختلف عن العمل القيادي وكذلك عن العمليات الإشرافية ولو أنه يوجد من يطلق لفظ القيادي على كل هذه التسميات ومن الممكن ان نسمى رئيس فريق معين قائد لفريقه لأنه قاده

الى النصر مثلا ولكن لا يمكن ان نقول بأنه أشرف على الفريق أو كان رائدا لأفراده.

فالرائد يجب أن تتوافر فيه الصفات التالية :

١- معرفته بطبيعة السلوك الإنساني وأساليب توجيهه.
٢- ان تكون لديه مهارات ترتبط بأنواع البرامج المتعددة الخاصة بمجال معين.
٣- أن تكون لديه اتجاهات صالحة للعمل مع الشباب.

أما الإشراف باعتباره أحد المسئوليات الهامة على جميع المستويات الوظيفية والإدارية والتعليمية وغيرها فإنه يمكن القول بأنه عملية تعليمية مصاحبة لأداء الوظيفة بطريقتين.

أولاً: الإشراف علاقة بين المشرف وبين القادة والسواعد الذين يعملون معه كمشرف عليهم "وتهدف هذه العلاقة الى مساعدة القادة في تحقيق الأهداف.

ثانياً: يعتبر الإشراف عملية يتم خلالها النمو المهني للقادة وبمساعدة المشرف بحيث تزداد وتنمو خبراتهم ومعارفهم في العمل التربوي الذي يقومون به.

وهذا المفهوم ينطبق على أي عمليات إشرافية في كل مجال تربوي عموما ومن أهمها العمليات الإشرافية لمدرس التربية الرياضية بالمدرسة

أو المشرف الرياضي بالجامعة أو الهيئة أو المصنع باعتباره مشرفا مسئولا عن تنمية صفات القيادة في من يتبعونه ويدخلون في نطاق مسئولياته الإشرافية.

مراحل النمو المهني للقيادة :

القيادة كأي عملية تعليمية يصاحبها بعض العقبات والعوائق التي تستلزم من المعلم بعض المعارف التي تعينه على التوجيه السليم لتلاميذه وذلك بخلاف المعارف والمعلومات التي تتضمنها المادة الدراسية لذلك يجب على المشرف أن يدرك أن القادة أو السواعد الذين يشرف علي مساعدتهم عن طريق إكسابهم الخصائص القيادية يمرون في مراحل نمو مهني يكونون في أولها في اشد الحاجة لفهم واستيعاب تلك الصعوبات التي يمرون بها وتعوق امتلاكهم للمقومات الأساسية لقيادة مهنية قادرة على إنجاز وتحقيق أهداف محددة ومن هنا فإن مراحل النمو المهني للقيادة هي :

أولا: مرحلة التخوف أو الحساسية البالغة :

وهي مرحلة يمر بها القائد أو المساعد في أول الامور وتلازمه فترة من الوقت في بداية تكون العلاقة الإشرافية الى ان يدرك حقيقة هذه العلاقة وهدفها ويطمئن الى ان الموقف التعليمي الذي ينشأ بينه وبين المشرف يكون الهدف منه بالدرجة الأولي هو محاولة تبادل الخبرة والمعرفة أو اعطائها (حسب مستوى القائد) والتعاون معًا في القيام بمسئوليات عملهم المشترك وان المعلم والمتعلم شركاء في الهدف.

ومن المظاهر المميزة للقائد في هذه المرحلة ادعاء الاهتمام والسكون الدائم أو على العكس الحديث المستمر، الإجابات الملتوية التخلف عن الاجتماعات مع المشرف مع اختلاف الأعذار.

ودور المشرف في هذه المرحلة ينصب على بث الطمأنينة في نفس القائد ومساعدته على الشعور أو الإحساس بقيمة ما يؤديه من عمل وحثه على اكتساب المهارات الجديدة التي تعاونه على زيادة الإتقان.

ثانياً: مرحلة الاسترضاء:

وفي هذه المرحلة بسبب ما يعانيه القائد خلال العملية التعليمية نراه يحاول (رغم تخوفه) اقتناص ما قد يظهر له من فرص لارضاء المشرف خصوصا حينما يلمس ان تصرفاته قد لاقت استحسانا لدى المشرف فيدفعه هذا الاستحسان الى الاستمرار وأحيانا الى المغالاة في تصرفاته، وبهذا يمر القائد في مرحلة يكون هدفه الأساس فيها هو استرضاء المشرف وضمان تقبله له.

ومن مظاهر هذه المرحلة إتقان القائد للغة العمل واستخدام المصطلحات والتعبيرات العلمية بكثرة دون ان يصاحب ذلك إدراكا حقيقيا لمعناها وذلك حتى يظهر القائد شعورا أو انطباعا بأن فهمه وإلمامه بعمله قد أصبح كبيرا بينما هو في الحقيقة لا يزال في حاجة الى قسط أكبر من المعرفة والإدراك الفعلي لطبيعة عمله والمهارات التي يستلزمها هذا العمل. ومن المظاهر الأخرى التى قد تبدو في هذه المرحلة اندفاع بعض القادة نحو تقديم خدمات شخصية للمشرف الأمر الذي يمكن ان يفسر على انه محاولة

لكسب المشرف شخصيا بدلا من أن يكون محور العلاقة هو تطوير العمل المهني أو الوظيفي من أجل الصالح العام.

أيضاً فى هذه المرحلة يجب ان يستمر المشرف في بث الأمن والطمأنينة في نفس القائد عن طريق مساعدته في القيام بعمله بنجاح واكتساب بعض المهارات والمعارف التي تجعله اكثر اطمئنانا وثقة في نفسه وكذلك يجب أن يتنبه المشرف الى اتجاه بعض القادة نحو خدمته شخصيا فيحول هذا الاتجاه الى العمل نفسه من أجل التطوير.

ثالثاً: مرحلة الفهم مع صعوبة التطبيق أو التنفيذ:

وهي مرحلة يصل اليها القائد بعد أن يكون قد تخلص من مخاوفه ومن اهتمامه باسترضاء المشرف وفي هذه المرحلة يكون القائد قد وصل الى ادراك سليم لحقيقة المواقف المتعددة التي يمر بها العمل ولكنه لا يزال في حاجة الى اكتساب مهارات ومعارف جديدة فهو يدرك ما يجب ان يكون ولكنه يعجز أحيانا عن القيام كما يجب ولهذا فإن العلاقة الإشرافية تجتاز في هذه المرحلة احسن الظروف للتعليم فالقائد يكون على استعداد لتقبل النقد والتوجيه والاستفادة منها كما يكون قادراً على الاعتراف بالخطأ راغبا في تحليله ودراسة كل أساليبه وبذل الجهد في تجنبه وكذلك يكون متحمسا في طلب المساعدة عندما يشعر بحاجته لها.

وفي هذه المرحلة يكون دور المشرف منصبا على إبراز نواحي النجاح التي تبدو في عمل القائد حتى لا يتعالى في تسجيل أخطائه وينزع نحو التواكل والاعتماد على المشرف دائما.

الأمر الذي يعوق نموه المهني وبمعنى آخر يجب على المشرف أن يساعد القائد ليواجه بنفسه مشاكله ويعتمد على نفسه ايضا في حلها وطبيعي فإن هذا لا يعني تخلي المشرف عن القائد بل يعني ان يحاول المشرف تزويد القائد بالمعارف والمهارات التي تمكنه من ان يواجه المواقف المتعددة معتمدا على نفسه.

رابعاً : مرحلة التفوق النسبي في الفهم والتنفيذ :

وفي هذه المرحلة يكون القائد قد أصبح واقعيا في تفكيره بالنسبة لعمله مدركا للعوامل والظروف التي تحيط به وتؤثر فيه كما تصبح النتائج التي يحققها في عمله هذا جزءاً من خبراته النامية هو في ذلك يتلخص تدريجيا من التخوف ويصرف اهتمامه إلى دراسة أثر هذا العمل على تحقيق الأهداف التي يعمل من أجلها.

وفي هذه المرحلة يتميز القائد بالقدرة على تغيير أساليبه واكتساب مهارة بعد أخرى دون أن يصاحب هذا التغيير والنمو أي اضطراب نفسي أو ذهني.

وأهم ما يجب ملاحظته في هذه المرحلة أنه قد يحدث فيها توقف فجائي عن النمو نتيجة لما ينتاب بعض القادة من أنهم قد وصلوا الى أقصى ما يمكن من نمو في المهنة ولم يعد هناك مجال للاشتراك خصوصا إذا حققت بعض أعمالهم نتائج موفقه ونالوا من وراء ذلك تقديرا كبيرا وتعرف هذه الظاهرة بما يمكن أن نسميه بالغرور المهني.

ولذلك فإن دور المشرف في هذه المرحلة يجب أن يتجه نحـو فتـح آفاق جديدة للتعليم واكتساب الخبرات والمهارات الأكثر تقدماً حتـى يشـعر القائد بأن أمامه الكثير مما لا يزال في حاجة الى تعلمه وأن فـرص النمـو المهني لا تنتهي أبدا فدائما يوجد جديد يتطلب مـن الفـرد ان يتعلـم شـيئا لمواجهته.

خامساً: مرحلة القدرة على توجيه الغير:

وفي هذه المرحلة يجتاز القائد فترة يكون قادراً فيـها علـى تعلـم واكتساب المهارة في توصيل المعرفة والخبرة الى الغير ولهذا يكون قد بـدأ ينتقل الى مستوى أعلى مستوى الإشراف على غيره من القادة هذه المرحلـة هي التي يجب ان يصل إليها القادة والسواعد عموما حتى يمكنهم الإشـراف على قادة الجماعات وتوجيههم بعد ذلك.

مبادئ الريادة والاشراف:

ويتبع الرائد أو المشرف في توجيهه للقائد عدة مبادئ ترتبط بطبيعـة عملية التعليم ويمكن حصر أهم المبادئ فيما يلي :

أولا : عدم مقارنة قائد بآخر:

يختلف كل فرد عن الآخر في استعداداته وقدراته كما يختلف عنـه كذلك في التجارب والخبرات التي يمر بها ولهذا يجب ان يضع المشـرف في اعتباره هذه الفوارق حين يتعامل مع من يشرف عليه من قادة وسـواعد

فيقيس نموهم بما يحققه كل منهم بصرف النظر عما يحقق الآخـــر. إمـــا أن يتخذ عمل البعض منهم أو نموذجا مقياسا يحكم على عمل الآخرين فإن ذلــك يسئ إساءة بالغة الى العلاقات بين القادة ويخلق جـــوا مـــن عـــدم الفـــهم والصراع بينهم الأمر الذي لابد أن ينعكس على العمل جميعه وفضلا عـــن ذلك فإن المقارنة هنا لا تفيد المتفوق لانه يرى في مبررات تفوقه فلا يلقـــي بالا إلى النواحي الأخرى التي تتطلب منه بذلك جهد اكبر لإتقانها أو التفوق فيها وربما انتابه الغرور كما يسئ الى من لا يستطيع أن يقوم بنفس العمـــل ويثبت فيه الشعور بالعجز واليأس.

ثانيا : الاهتمام بقدرة القائد علي العمل مع الناس :

هدف القيادة الرئيس هو أعداد المواطنيـــن ومســـاعدتهم علـــى أن يقوموا بأنفسهم بخدمة مجتمعاتهم ولهذا فإن اهتمام المشرف يجب ان ينصـب على تنمية قدرة القائد ومهارته في العمل مع ضرورة العمـــل علـــى تنميـــة مهارته في القيام بنفسه بكل أو معظم ما يكلف به من أعمال أو أنشطة. ومع هذا فإن القائد لبعض هذه الأنواع من العمل والنشاط أمر ضروري لتمكينـــه من اكتساب ثقه من يعمل معهم من أفراد وبالتالي يستطيع أن يؤثـــر فيـــهم ويوجههم.

ثالثا : اتاحة الفرصة للقائد للتعبير عن نفسه :

التعبير الكامل عن النفس أساس في التعلم بدونه لا يمكن للمعلـــم ان يكشف عن استعداداته واهتماماته، كما لا يمكنه ان يعرف الصعوبات التـــي

تواجهه وكذلك لا يمكن للمعلم ان يقف على احتياجات المتعلم إلا إذا أتاح لـــه الفرصة كاملة ليعبر عن نفسه ولهذا فإن المشرف يجب عليه ان يترك فـــي المجال متسعا أمام المشرف عليه ليعرض ويناقش ويبدي آراءه بحرية كاملة.

رابعا: استخدام التجربة والممارسة كأساليب هامة في التعليم:

لا يفضل ان يقتصر المشرف في أساليبه التعليمية على مجرد نقـــل المعلومات الى القادة بحيث يصبح دوره مشابها لدور المحاضر وإنما يجـــب ان يعتمد على استخدام التجربة والممارسة باعتبارها من أهم الأساليب التـــي تستخدم في التعليم.

من هو الرائد:

هو أعلى مستوى من مستويات القيادة وليس في مجالنا هنـا الآن أن نتحدث عنه أكثر من تعريفه بأنه هو الذي يتولى أو يساهم في الاشراف على تنظيم وإدارة مؤسسة أو مدرسة أو كليات جامعية فيما يتعلـــق بـــالبرامج أو بتوجيه السواعد والقادة - ويلزم على ضوء ذلك ان يتضمن اعداد الرائـــد بالإضافة الى اكتسابه المهارات الفنية العمل مع الجماعات والأفراد تدريبـــه على طرق الإشراف والتوعية للأعضاء والتنظيـــم والإدارة فـــي الـــهيئات والمؤسسات التي تقوم ببرامج رياضية وتروحية متعددة تمهيدا لتوليه عمليـــة الإشراف بعد ذلك.

أساليب الإشراف :

ويجدر بنا أن نعرف أولاً نوع الأساليب التعليمية التي يستخدمها المشرف في قيامة بهذا الدور التعليمي باعتبار أن عملية الإشراف هي عملية تعليمية مصاحبة لاداء الوظيفة. كما سبق أن أشرنا بمعنى هل يستخدم المشرف باعتباره معلما نفس الأساليب التقليدية التى سيستخدمها المدرس مع الفصل الدراسى أم أن للإشراف أساليب آخر تتفق وتتلائم مع مستوى القادة ومع مقتضيات العمل الذي يقومون به ومن ثم فإن الأساليب التي يستخدمها المشرف في توجيه القادة تختلف عن الأساليب والوسائل والطرق النمطية التقليدية في التعليم لأنها مستوحاة من طبيعة الظروف العملية التي تجعل من العمل نفسه مدرسة يتعلم فيها جميع المشتركين في هذا العمل.

وفيما يلي أهم الأساليب المستخدمة في الإشراف :

أولا : التمهيد للعمل :

يستخدم المشرف هذا الأسلوب الذي قد يأخذ صورة جماعية أو فردية فيجتمع مع من يشرف عليهم كجماعة أو أفراد ليمهد للأعمال التي سيقومون بها والأغراض التي يستخدم من أجلها هذا الأسلوب يمكن حصرها فيما يلي:

١- تهيئة القائد أو المساعد وإعداده للقيام بعمله.

٢- بدء تكوين العلاقات الإشرافية وتوضيح دور المشرف بالنسبة للقادة أو السواعد.

٣- وضع خطة العمل مع القائد.

٤- تقديم القائد لزملائه لمعرفة مدى اشتراك الجميع في تحمل مسئولية العمل.

وفي التمهيد للعمل يسير المشرف وفق مجموعة مبادئ أهمها :

١- البدء من المستوى الذي يكون عليه القائد.

٢- الإيضاح دون تعقيد لمهام الوظيفة المسنده للقائد.

٣- إتاحة الفرصة للقائد للاستفسار عما يريد.

٤- الاستفادة بنتائج التمهيد في الحصول على دراسة مبدئية للقائد تمكن المشرف من وضع خطة إشرافه بما يتفق وإمكانيات وقدرات القائد.

<u>ثانيا : الملاحظة أثناء العمل :</u>

يعتبر هذا الأسلوب في الإشراف على درجة كبيرة من الأهمية إذ إنه يكمل الصورة التي يجمعها المشرف عن العمل من واقع التقارير التي يقدمها إليه القادة، هذا الأسلوب يساعد المشرف على تكشف الصعوبات العملية التي تواجه المشرف عليه والتي لا يستطيع أن يعبر عنها بوضوح. وهذا الأسلوب يتطلب من المشرف أن يداوم المرور على نواحي العمل بنفسه بمعنى ان يراقب ويتابع ولا يعنى هذا الأسلوب أن يتدخل المشرف في كل صغيرة وكبيرة من أعمال القادة ولكن هذا الأسلوب يعني ضرورة قيام المشرف بملاحظة العمل بنفسه دون أن يتدخل إلا إذا اقتضت منه بعض المواقف التدخل.

<u>ثالثا : الاجتماعات الاشرافية :</u>

والاجتماعات الإشرافية هي الاجتماعات التي يخصصها المشرف ليجتمع مع القادة الذين يشرف عليه لتدارس العمل الذي يقومون به ويساعدهم على الأهداف التي يعملون من أجلها والاجتماعات الإشرافية نوعان :

١- الاجتماعات الإشرافية الفردية :

وتعقد بين المشرف والقائد أو الساعد منفرداً دون اشتراك آخرين والواقع ان هذا النوع من الاجتماعات يعتبر من أهم الأساليب الإشرافية لأنه يتيح انسب الأجواء لاستفادة القادة فالاجتماع الفردي يوفر العوامل التالية التي تعد أصلح العوامل للتوجيه والنمو المهني.

٢- الاجتماعات الإشرافية الجماعية :

هي نوع ضروري من الاجتماعات الإشرافية ويعلق عليها آمالا كبيرة في إنجاز الكثير من الأمور المعلقة من خلال محاولة فهمها وكذلك التعرف عليها ولهذه الاجتماعات أهمية خاصة من حيث أنها تحقق الأغراض التالية :

أ- تنمية الشعور بالعمل الفريقي (الجماعي) وإدراك وحدة العمل والإحساس بالمسؤولية المشتركة.

ب- تدرس المشكلات المشتركة أو العامة.

ج- الاشتراك في وضع الخطط العامة للعمل.

د- التدريب المشترك على اكتساب بعض المهارات اللازمة للجميع أو مناقشة المسائل التي تهم الجميع.

ويراعي المشرف في استخدامه لهذه الاجتماعات بنوعيها المبادئ التالية :

أ- التخضير للاجتماع سواء بالنسبة للموضوعات أو المكان أو تخصيص الوقت الكافي والمناسب.

ب- إدارة الاجتماعات بالاتجاهات الصالحة فالاتجاه الإشرافي يهدف إلى تعليم وتدريب القادة ولهذا فإن المشرف لابد وأن يكون لديه المهارة

الكافية في استخدام الأساليب التعليمية فيعرف مثلا متى يحسن الاكتفـــاء بالملاحظة ومتى يردها إلى غير ذلك من المهارات الإشرافية.

ج- اشتراك القادة في تنظيم الاجتماعات والتحضير لها.

د- ان تكون الأغراض التي تعقد من أجلها هذا الاجتماعات واضحة وتتصل بحاجات القادة.

هـ- إتاحة الفرصة ليسهم كل فرد مساهمة فعالة في عرض الموضوعـــات ومناقشتها.

و- تقويم نتائج هذه الاجتماعات دوريا.

رابعاً: التقارير الإشرافية :

يقوم المشرف بتسجيل تطور النمو المهني لمن يشـــرف عليـــهم فيمـــا يواجهه من صعاب وما حققه من نجاح كما يصف ما يدور في الاجتماعـــات الاشرافية بينه وبين القادة ويشير كذلك الى دوره كمشرف في مساعدة القـــادة لمواجهة المواقف المختلفة والتقرير الذي يسجله المشرف عن تطور النمـــو المهني للقادة يشمل على الاجزاء التالية :

١- ما تم انجازه من أعمال.

٢- ضرورات التطور المستقبلي.

٣- المهام التي يكلف بها كل من القادة والمساعدين.

٤- ما يجب تحقيقه من أهداف.

القيادة في التربية الرياضية المدرسية

مقدمه :

إن فرص العمل القيادي ومجالاته بالمدرسة متسعة ومتعددة وهي أكثر اتساعا في التربية الرياضية منها في أي مجال آخر بالمدرسة فالتلميذ في حجرة الدراسة قلما تتاح له فرص العمل مع الجماعة أو الإيجابية في العمل مثلما عادةً في نشاط التربية الرياضية.

فسلبية حجرة الدراسة لا تخلق من التلاميذ إلا تابعين، ما لم تستخدم الوسائل الحديثة في طرق التدريس قلما تستخدم هذه الوسائل في مدارسنا.

ولو أن إعداد التابع الجيد له أهمية كبرى في التربية إلا أن التدريب على القيادة و إعداد القائد الجيد له أهمية أكبر.

مجالات القيادة في التربية الرياضية :

إن المجالات التي تتيح فرص التدريب على القيادة للتلاميذ خلال منهج التربية الرياضية بالمدرسة تتمثل في الآتي :

أولاً: درس التربية الرياضية : وتمثل مجالات القيادة في الاتي :

أ – إعداد الأدوات وتشمل :

- إحضار الأدوات قبل الدروس وإرجاعها بعد الانتهاء منه.
- إصلاح الأدوات وتنظيمها وتجهيزها.
- تنظيم مخزن الأدوات وتصنيفه وعمل سجل بمحتوياته.

ب- تخطيط الملاعب وإعدادها ويشمل :

- استخدام وسائل التخطيط المختلفة.
- مداومة الإعادة على التخطيط السابق للاحتفاظ بالملاعب في حالة صالحة.
- إعداد الملاعب للدروس عن طريق تركيب الشبك وتنظيف الأرضيات.

ج- قيادة الجماعات بالدرس ويشمل :

- قيادة الفصل من حجرة الدراسة إلى الملعب.
- قيادة القاطرات في التمرينات وفي نشاط الجماعة في المنافسات .
- قيادة الجماعات إلى حجرات خلع الملابس.

د- تحكيم المنافسات وتشمل :

- تحكيم المنافسات بين أفراد الجماعة الواحدة.
- تحكيم مباراة بين جماعتين في الدرس.

هـ- المعاونة في اختبارات اللياقة البدنية والمهارية للتلاميذ وتشمل:

- إعداد أدوات الاختبار والتأكد من سلامتها.
- المشاركة في إجراء القياسات المختلفة للتلاميذ.
- تسجيل نتائج الاختبارات في السجلات الخاصة بذلك.

و- السند في الحركات ذات الخطورة ويشمل :

- السند في حركات الرشاقة والشقلبات.
- السند في التمرينات الصعبة.
- السند في حركات الوثب والقفز.

ز- الإعمال الإدارية وتشمل :

- أخذ الغياب قبل بدء الدرس.
- إدارة سجلات المنافسات للفصل وتسجيل نتائجها.

ثانيا: النشاط الرياضي الداخلي ويشمل:

أ- تعليم المبتدئين وتتضمن :

- قيام المتفوقين من التلاميذ بتعلم المبتدئين المبادئ الأساسية للألعاب والمسابقات.
- تكوين الفرق الرياضية المختلفة.

ب- العمل في لجان النشاط وتشمل :

١- لجنة الملاعب والأدوات واختصاصاتها :

- تمهيد أرض الملاعب وإعدادها لممارسة الأنشطة عليها.
- إعداد الأدوات اللازمة للمنافسات.
- تخطيط الملاعب حسب مساحاتها الفعلية والقوانين المتفق عليها.

٢- لجنة التحكيم واختصاصاتها :

- تحكيم المنافسات بين الجماعات والفرق.
- اعتماد كشوف التسجيل الخاصة بكل منافسة .
- إحالة المخالفين من اللاعبين على اللجنة القانونية.
- كتابة تقرير عن الدورة بعد الانتهاء منها.

٣- اللجنة القانونية واختصاصاتها :

- وضع القوانين واللوائح الخاصة بالمنافسات .
- البت في الشكاوي.
- محاسبة المخالفين للوائح والقوانين الموضوعية.

٤- لجنة السكرتارية واختصاصاتها :

- إعداد كل ما يلزم الدورة من أوراق وسجلات .
- تسجيل نتائج المسابقات.

٥- لجنة الدعاية والإعلام باختصاصاتها :

- أولاً إعلام عن الدورة وميعادها والأنشطة التي سيتم التنافس فيها.
- تجهيز الإعلانات المناسبة لتحضير الطلاب للمشاركة في انشطة الـــدورة ومسابقاتها.
- إذاعة ووصف المباريات ذات الأهمية والتعليق عليها.

٦- اللجنة المالية واختصاصاتها :

- وضع مشروع الميزانية الخاصة بالنشاط.
- شراء الأدوات والملابس الرياضية اللازمة للدورة.
- شراء الجوائز الخاصة بالفائزين.
- الصرف على المقابلات اليومية والحفلات الختامية.
- صرف المكافأت الخاصة بالعمال في الدورة.

٧- لجنة النظام واختصاصاتها :

- إعداد مساكن المتفرجين.
- المحافظة على النظام أثناء سير المباريات.
- تنظيم أماكن الحفلات والإشراف على جلوس المدعوين.

ثالثا : النشاط الرياضي الخارجي ويشمل بالإضافة ما ذكر ما يأتي :

أ- تجهيز الفرق وإعدادها :

وذلك عن طريق تحديد أسماء كل فريق في جميع مسابقات النشاط الخارجي مع تحديد الأدوات والأجهزة المناسبة مع ضرورة تحديد مواعيد وأماكن تدريب الفرق.

- الإسهام في جمع البيانات اللازمة للمدرب عن كل أفراد الفريق.
- قيادة الفريق أثناء التدريب.

ب- قيادة الفريق أثناء المباريات ويشمل :

- مسؤلية أخطار أعضاء الفريق بمواعيد المباريات.
- أداء التحية وأخذ القرعة وتبادل الأعلام.
- قيادة الخطط أثناء المباراة وتحضير اللاعبين.
- التحدث مع الحكم إذا دعت الضرورة ذلك.

ج- تمثيل الفرق في المناسبات الاجتماعية ويشمل :

- استلام الجوائز الجماعية باسم الفريق.
- إلقاء الكلمات باسم الفريق.

رابعا : الرحلات الرياضية وتشمل :

أ-خطابات موافقة أولياء الأمور.

- تجميع اشتراكات المرحلة.
- اجراء المكاتبات مع الفرق المضيفة.
- إعداد قوائم مستلزمات الرحلة.

ب- اجراءات الرحلة وتشمل :

- معرفة مواعيد القطارات.
- أماكن الإقامة والتغذية.
- البرامج الترويحية.
- التدريب قبل المباريات.

ج- تمثيل المدرسة لدى الهيئات المضيفة ويشمل :

- الاتفاق على مواعيد المباريات.
- التعرف و الاحتكاك بالمجالات الرياضية للهيئة.

خامسا : المعسكرات الرياضية ومعسكرات العمل ويشمل :

أ- إعداد أماكن المبيت والتغذية.

- تنظيم الخروج واستقبال المراسلات.

ب- مسئولية انجاز الأعمال في معسكرات العمل ويشمل :

- إعداد الأدوات اللازمة للعمل.
- قيادة الجماعة أثناء النشاط الترويحي.

سادسا: الكشافة وتشمل :

أ- تحمل كل المسئوليات الموجودة في مجال الرحلات والمعسكرات السابق ذكرها.

ب- قيادة الأنشطة الكشفية وتشمل :

التخيم - الطهي - الحراسة - النظافة - الدوري - المشروبات - الاستقبال - المنافسات الكشفية - السمر والألعاب - الكشفية..الخ

من العرض السابق لأنواع الأنشطة والمسابقات الرياضية التي يمكن تواجدها بالمدرسة تبين لنا اتساع المجالات التي يمكن للتلاميذ من خلالها التدريب على القيادة وتحمل المسؤولية وهو ما لا يمكن ان يتواجد في أي مجال آخر من مجالات النشاط العلمي بالمدرسة.

دستور القيادة المدرسية

ان دستور القيادة للمجتمع المدرسي يتضمن المواد الاتية :

١-كل تلميذ قادر على القيادة الصالحة ومن واجب المجتمع المدرسي تدريب التلاميذ على ذلك.

٢-القيادة هي عملية إرشاد الآخرين الى سبيل النمو المتزن.

٣-تنمو القدرة على القيادة في الجماعات فلا يوجد قائد بدون جماعة ولا جماعة بدون قائد.

٤-التدريب على القيادة عملية لابد ان توجه بعناية.

٥-يحتاج القادة الى القائد لهم والى أشراف مناسب.

٦-القائد المثالي مازال في دور التكوين والشغل.

٧-ان شئون المجتمع المدرسي هي شئون تعليمية وتربوية.

٨-يستطيع كل تلميذ الاسهام في بناء المجتمع المدرسي.

٩-المسؤلية في المجتمع المدرسي واجب وامتياز لكل تلميذ بالمدرسة.

١٠- كل مجال من مجالات الحياة المدرسية تربية صالحة للتدريب على القيادة.

١١- النهوض بالمجتمع المدرسي ليس إلا نتيجة النمو الذي يحدث في حياة التلاميذ.

١٢- المجتمع المدرسي المثالي مازال في دور التكوين وهـو باختصار محاولة لتطوير إيجابيات كل ما هو قائم بالفعل في مؤسساتنا التعليمية وصولا الى ما يجب ان يكون.

أساليب القيادة (للجماعات والمؤسسات الاجتماعية)

تطورات نظرية القيادة نظم الحكم نتيجة لتطبيق مبادئ الديمقراطية والاشتراكية في معظم دول العالم، كما تطورت أساليبها نتيجة لتقدم العلوم الاجتماعية واستقرار مبادئ العلاقات الإنسانية مما كان له أكبر الأثر في خلق الاستقرار النفسي لذى الأفراد وزيادة إنتاجهم.

الأمر الذي جعل القادة في العصر الحديث يعتمدون على مبادئ علم النفس الاجتماعي والعلاقات الإنسانية وعلى ذكاء الشخص وطاقته الذهنية في قيادة الآخرين.

وعلى ذلك يمكن تلخيص أساليب القيادة فيما يلي:

أولا: الأسلوب الاستبدادي :

وفيه يسيطر القائد على كل ما يتعلق بالعمل كـأن يرسم السياسة والتخطيط بنفسه، ويصدر القرارات ويشرف على تنفيذها وهذا الأسلوب ليس عيبا باستمرار بل يلزم اتباعه في الحالات التي تتصف بالاستعجال والسرعة.

ومن مظاهر هذا الاسلوب :

١-ان يكون القائد صارما لا يقبل المناقشة في خطته وقراراته.

٢-يبدو القائد كما لو أنه قليل الثقة بمرووسية، دائم التفتيش عليهم.

٣-غالبا ما لا يتوفر عنصر الاطمئنان لدى المرؤسين في انجازهم لواجباتهم.

ثانيا : الأسلوب اللين :

وفيه يعطي القائد لمرؤوسيه قدرا كبيرا من الحرية والتصرف أي أنه لا يتعجل في اتخاذ القرارات بل يميل الى النمط الروتيني والى التريث والمراجعة قبل إصدار القرارات، وينجح هذا الأسلوب في حالات الأشراف على الفنيين والمتخصصين وفي بعض مجالات العمل التي تتطلب طبيعة أدارتها الدقة والتريث في إصدار القرارات.

ثالثا: الاسلوب الديمقراطي :

وفي هذا النوع يشترك القائد مع مرؤسية في وضع خطط العمل وبرامج التنفيذ بحيث تؤدي الأعمال بنفس الروح التي وضعت بها خطط التنمية لذا كان هذا الأسلوب اكثر الأساليب نجاحا وشيوعا وخاصة في حالة الإشراف على جماعة يتطلب العمل معها خلق التعاون بين أفرادها واستقلال مواهبهم وتشجيعهم على الابتكار.

<u>ومن مظاهر هذا الاسلوب :</u>

أ- معرفة القائد بشخصية مرؤسية.

ب- يعمل القائد على كسب احترام وتنمية قدرات المرؤسين.

ج- معرفة السلوك الوظيفي للمرؤسين.

<u>المقومات الأساسية للقيادة.</u>

تلعب شخصية القائد دورا هاما في نجاح القيادة فهو يجب أن يكون :

أ- حسن المعاملة للمرؤسين.

ب- جديرا باحترام مرؤسية ومصدرا لثقتهم.

ج- عادلاً غير متحيزا.

د- قادر على تنمية معلوماته ومهاراته الشخصية.

هـ-قادرا على اتخاذ القرارات السليمة في الظروف المعينة.

و-بارعا في ابتكار الاتصال المناسبة.

ز- ذا قدرة كبيرة على خلاق العلاقات الإنسانية بين المرؤوسين.

ح- الاقتصاد وعدم الأشراف في تكاليف عملية القيادة.

ط-تطوير أساليب الرقابة مع تطوير أساليب ونظم العمل.

م- الفهم العميق لأهداف الرقابة وما يجب أن تحققه.

صفات القائد:

يعتقد أن وجود صفات معينة للشخصية ضروري للقيادة وأن كان هذا الاعتقاد صحيحا الى حد كبير إلا أنه لا يعني أن تتواجد جميع الصفات القيادية مجتمعة في شخص واحد كما لا يعني هذا أن القادة قد ولدوا وهذه الصفات تلازمهم والمعروف أن معظم صفات القيادة مكتسبة وقلما يوجد قائدان لهما نفس الصفات هذا لان كل موقف من المواقف القيادية يحتاج الى قائد له صفات معينة تناسب ظروف هذا الموقف.. وقد أجريت العديد من الأبحاث وضح منها أنه يجب أن تتوفر في القائد اثنتان وثمانون صفة نذكر منها بعض هذه الصفات.

١-القدرة على فهم الآخرين ومراعاة آرائهم ومعتقداتهم ومطالبهم.
٢-الاهتمام المستمر برفاهية التابعين.
٣-المقدرة على تقديم المحبة والولاء للأفراد والجماعات.
٤-الإحساس بالجماعة والإبتهاج بصحبة الآخرين.
٥-القدرة على التعاون مع الآخرين من أجل تحقيق أغراض بناءة.
٦-اعتناق المثالية والإيمان اللذان يملأن الفرد حماسه.
٧-المقدرة على إطلاق العزم وبث الحماس في الآخرين.
٨-الذكاء والقدرة على التكيف.
٩-النضج العاطفي والاتزان وامتلاك زمام النفس وحسن التصرف .
١٠- الصحة والنشاط والحيوية وقوة الحافز.
١١- الإلمام بالمعلومات والخبرة اللازمة للعمل.
١٢- الشعور بالمسئولية والعمل المتكامل في مجالاتها.

١٣- وضوح الهدف ومعرفة طرق تحقيقه.
١٤- القدرة على البث في الأمور ذات الصعوبة.
١٥- الخيال الإنشائي والقدرة على الابتكار وخصوبة التفكير.
١٦- الجلد وحب العمل والالتزام.
١٧- النزاهة والصدق والعدل في الأحكام.
١٨- إمكان الاعتماد عليه وفعيا.
١٩- الشجاعة البعد عن البيروقراطية.
٢٠- الإخلاص والتفاني في بذل الجهد والمدح.... الخ

ظهور القادة:

لما كانت الحياة الاجتماعية ممتدة منذ وجود القبيلة حتى المجتمعات المنظمة فإنه بجانب الطرق المختلفة للتدريب على القيادة فإن هناك طرق أخرى أثبتت صلاحيتها.

فالتعليم الموجه لعمل معين-والتخصص المهني-قد أصبحا من العوامل الهامة في تهيئة وتدريب القادة كما يتبع لظهور القائد طرق متنوعة حيث تستخدم الجماعات المختلفة طرقا مختلفة في اختيار قادتهم بما يتناسب مظروف عمل الجماعة.

الطرق المختلفة لأختيار القادة :

أولاً: بالتعين :

حيث يتولى شخص أو جماعة- تشغيل مركز للقيادة وتعين القائد في الوظيفة المختارة كما يحدث عادة في التعين بالوظائف العمومية.

ثانيا: بالاختيار :

حيث تتولى جماعة مختصة اختيار القائد من بين عدد من المرشحين لشغل وظيفة معينة.

ثالثا: بالانتخاب

حيث ينتخب القائد بواسطة أي أسلوب من أساليب الانتخاب .

رابعا : بالتأييد الجماعي الحر الديمقراطي:

حيث يختار من بين الجماعة على أساس ما أنجز من أعمال ذات طابع مميز.

وسائل تدريب القادة :

أن وسائل تدريب القادة تتضمن أكثر من مجرد تمكين الشخص من تعلم المهارات والفنون الجديدة، وهي تعتمد على خطوات أساسية تجعلها فيما يلي :

١-إيجاد الأشخاص اللازمين طبقا للمقاييس الصالحة لغرض التدريس والنقل للكوادر القيادية الجديدة.

٢-الإشراف على التنظيم التدريب عن طريق الرقابة والمتابعة المستمرة.

٣-تقويم نتيجة التعليم على أساس اللوائح والأغراض المتفق عليها.

٤-الحث على زيادة التقدم بواسطة المنافسة والتقدير والحوافز.

الباب الثامن

درس التربية الرياضية

أهمية درس التربية الرياضية :

في درس التربية الرياضية يجب الاهتمام بتنمية جميع جوانب الشخصية واستمرار اكتساب المعارف وتنمية القدرات والمهارات والعادات الصحية السليمة، لذلك يجب الاهتمام دائما بوضع الدرس بالنسبة للعملية التربوية إذ يعتبر كحقل أساس لتعليم وتربية النشئ وتظهر أهمية درس التربية الرياضية فيما يلي :

١-يجب أن يكون الدرس إجباريا لجميع الأطفال في مرحلة الإلزام.

٢-يجب أن يكون الدرس في جميع المراحل ذا هدف ومحتوى محدد.

٣-يجب ان يتميز الدرس بالقيادة المخططة وزيادة فاعلية العملية التعليمية والتربوية.

٤-يجب إن يرتبط درس التربية الرياضية بالمواد الدراسية الاخرى بالمدرسة وبالنشاط الرياضي خارج الدرس.

ضرورات التربية في درس التربية الرياضية

- يجب الاهتمام بالعملية التربوية في درس التربية الرياضية، حيث أن نمو الفرد وتطوره لا يعتمد على الصفات الوراثية أو على عمليات النضج البيولوجية ولكن يتحدد عن طريق النشاط الهادف للفرد وعن طريق صراعه مع بيئته الاجتماعية.
- في درس التربية الرياضية يعتبر النشاط الحركي والمعارف والمعلومات اركانا أساسية لنمو القوى الجسمانية الطبيعية للتلميذ للوصول لمستوى قدرات رياضية وجسمانية تتناسب مع المتطلبات الاجتماعية للدرس.
- من أهم واجبات درس التربية الرياضية كجزء أساسي في العملية التعليمية هو تحقيق التنمية الشاملة عن طريق الاكتساب المركز والتدريب المستمر لكل القدرات المميزة للتلميذ.
- النشاط الهادف يعتبر شرطا أساسيا في العملية التربوية في الدرس ويلعب هذا النشاط دورا أساسيا في عمليات النمو البدني الى جانب القوانين الفسيولوجية والبيولوجية والميكانيكية التي يجب على مدرس التربية الرياضية أن يستفيد منها في دائرة عمله.
- يعمل درس التربية الرياضية الهادف المبنى على أسس علمية على زيادة تحسين النشاط التعليمي والتدريس الذي يرتقي بنمو الناحية البدنية والعقلية والانفعالية.

- لتكوين شخصية التلميذ يجب على المدرس عدم تطبيق النشاط التعليمي والتدريس على جميع التلاميذ ومطالبتهم بنفس النتائج التعليمية والتربوية بدون الاهتمام بالفروق الفردية.
- القدرة على التربية الذاتية يعتبر نوعاً جدياً من التربية لذا يجب على التلاميذ في درس التربية الرياضية تأدية النشاط الرياضي ذاتياً على أن يستفيد التلميذ من جميع الإمكانيات المتوافرة لجعل النشاط الرياضي الذاتي احتياجاتنا اجتماعياً والعمل على اشتراك التلاميذ بحرية في أي نشاط رياضي.

العلاقة بين الهدف - المحتوي - الطريقة في درس التربية الرياضية

عند تكوين درس التربية الرياضية يجب أن يوضع في الاعتبار هدف الدرس والمادة المكتسبة وطريقة هذا الاكتساب وكذلك التكوينات المستخدمة في الدرس وهذه العملية الهامة لا تؤدي عشوائيا بل يجب على مدرس التربية الرياضية أن يخطط الدرس بناء على معرفته بالقوانين التي تبني عليها عملية التدريس فعملية التدريس وسيلة مباشرة وهامة جدا في تحديد شكل ومضمون وفعالية طريقة تدريس الدرس والتي يجب ألا تعزل المدرس عن هدف الدرس ومحتواه.

أ- هدف الدرس:

١-يلعب دورا كبيرا في اختبار وتنظيم المادة التعليمية كذلك في توصيل واكتساب المعارف والمعلومات والتكوينات المستخدمة في الدرس.

٢-يجب على المدرس أن يحدد الأهداف الفرعية التي تنبثق من الهدف العام للدرس حتى يمكن تقييم النتيجة التي وصل إليها التلاميذ.

٣-يجب إن يذكر المدرس هدف الدرس للتلاميذ عند بداية الدرس، كما يجب أن لا يطغى هدف الدرس على المادة التعليمية ومحتواها.

٤-يجب أن تكون الأهداف العامة منبثقة من المتطلبات الاجتماعية على ان تكون محددة وواضحة وان توضع في الإطار العام الدراسي لتسهيل عمل المدرس.

ب- محتوى الدرس:

١-يتكون محتوى الدرس من تمرينات - ألعاب - مسابقات - معلومات رياضية نظرية- تكوينات وسلوكيات وطريقة للتدريس تحت قيادة مدرس ناجح يبذل أقصى جهد لتحقيق أهداف الدرس.

٢-توجد علاقة وثيقة بين محتوى الدرس وهدفه حيث أن هدف الدرس يعتمد بنسبة كبيرة على المحتوى التعليمي والتربوي.

٣-يجب على المدرس الاهتمام بالتمرينات الرياضية المنوعة والخاصة بالأنشطة المختلفة التي يحتويها الدرس بحيث تقسم الى أجزاء زمنية معينة للوصول الى تعلم المهارة وتثبيتها وإتقانها.

ج- الطريقة :

١-لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية يعتمد الدرس على الطريقة الفعالة التي تعمل على تعيين العمل البدني الهادف والتكوينات المستخدمة والنشاط الابتكاري للتلميذ واشتراكه الفعلي مع الجماعة وانتظامه في ممارسة نشاط رياضي حر بطريقة اقتصادية.

٢-تلعب شخصية المدرس وتأثيره على التلاميذ دورا هاما في تحقيق العلاقة بين الهدف والمحتوى والطريقة فعلى المدرس ان يثير في التلاميذ حب النشاط والتدريب الذاتي.

٣- يجب أن يكون في طريقة المدرس ما يسمح بتكوين العلاقات الإنسانية حتى تكون العملية التربوية ذات تأثير فعال في درس التربية الرياضية.

الضرورات العلمية في درس التربية الرياضية

أولا: التعليم والتعلم والقيادة التربوية والعمل الذاتي:

التعليم والتعلم عمليتان هامتان لهما جوانب متبادلة في عملية التعلم بالدرس ولذا يجب على كل مدرس عند تحضير الدرس ان يضع في اعتبار ما يلي :

١-كيفية تكوين الدرس وأداء التمرينات بطريقة تمكنه من أثار التلميذ الى عمل فعال مركز وتربوي.

٢-يهدف التعلم الى تمرين وتعويد التلاميذ على القيادة حيث ان الدور القيادي للمدرس له أهمية في عملية تربية وتعليم الناشئين أثناء درس التربية البدنية.

٣-أن القيادة التربوية والنشاط الذاتي عمليتان مختلفتان ولكنهما يكونان وحدة ديناميكية فيها تبادل علاقات وهذه العلاقة التبادلية تختلف أجزاء الدرس.

٤-عملية التعلم هي الهدف الأساسي للتلميذ في الدرس والأهم في هذه العملية هو تنظيم النشاط بفاعلية وأبدع متزايد وأن يشعر التلميذ بالسرور والسعادة والحصول على قدر مناسب من إشباع الحاجات والقدرة على التعامل بوعي مع متطلبات الحياة اليومية المدرسية.

ثانيا : وحدة التعليم والتربية :

ان تحقيق الواحد بين التدريب الجسماني والتربية في درس التربية الرياضية يجب أن يوضع في برامج التربية الرياضية من خلال الأهداف التربوية الآتية :

١-تثبيت الصفات الإرادية .
٢-التربية للسلوك الاجتماعي.
٣-تعميق البهجة في الحياة.
٤-زيادة الاستقلال والذاتية.
٥-تعميق القيم والمفاهيم والديموقراطية.

فارتباط درس التربية الرياضية بالحياة في أي بلد لا يتطلب فقط استمرار تداخل عملية التعليم و التعلم وإدخال المشاكل اليومية في العمل التعليمي والتربوي بل أن ارتباط الدرس بالحياة يعني :

أ- معرفة أهداف وواجهات التعليم والتدريب كمتطلبات حقيقية تؤهل الشباب للدفاع عن الوطن.
ب- أن تعمل المادة التعليمية على الاستفادة من ميول واتجاهات التلاميذ وأن ندفعهم لمزاولة نشاط رياضي حر.
ج- أن يكون التعلم والتمرين والتدريب وبذل الجهد بغرض النمو البدني وتطوير الحركة الرياضية.

د- لكي يصبح الدرس عمليا ومرتبطا بالحياة يجب أن يعتمد العمل التعليمي التربوي على جماعات التلاميذ وعلى مدرس التربية الرياضية حتى ينمو التفكير الجماعي وسلوك التلاميذ.

ثالثا : الدرس عملية منظمة :

تعتبر الخبرات العملية المنظمة من العلامات المميزة للمدرس لذا يجب ربط درس التربية الرياضية والنواحي التعليمية والتربوية مع تنمية الشخصية بطريقة نظامية متدرجة كالاتي:

١-توصيل المعارف النظرية الأساسية بطريقة يمكن تطبيقها على أساس احدث المعلومات في العلوم الرياضية.

٢-تنمية الذاتية في السلوك والتفكير عند تعلم الحركات الرياضية وعند التدريب لاكتساب الصفات البدنية.

٣-يجب أن يعمل مدرس التربية الرياضية على أن يكون تنظيم الدرس موحدا ومنطقيا وأن يكون مخططا وهادفاً.

وعمليات التعليم والتعلم بطريقة متدرجة نظامية تعني المحافظة على قوانين التدريس وهي :

أ- التدرج من المعروف الى المجهول.

ب- التدرج من السهل الى الصعب.

ج- التدرج من الممكن أداؤه الى غير الممكن أداءه.

د-زيادة المتطلبات تدريجيا.

رابعا : الاستجابة والوضوح والاستمرارية:

يتميز درس التربية الرياضية الجيد باستيعاب التلميذ للمادة وأن يكون العرض يكون العرض واضحا والتدريب مستمر وهذه الأسس الثلاث تؤثـــر في الدرس بنسبة كبيرة ولا يجب إرهاق التلاميذ بأهداف وواجبات زائـــده أو يعمل قليل لان هذا يؤدي الى ظهور بعض المشاكل
أثناء درس التربية الرياضية.

أما الوضوح فله أهمية كبرى في تعلم المهارات الحركية واكتســـاب المعلومات اثناء درس التربية الرياضية ولا يجب أن ينحصر الوضوح فـــي عرض واظهار صورة مهارة حركية بطريقة صحيحة وواضحة ولكنه يجب توجيه التلاميذ للتعمق النظري لسلوكهم وخبراتهم في جميع مراحل التعليـــم لشكل يجعلهم قادرين تدريجيا على معرفة الاشكال الخارجيـــة والظواهـــر والتدريس بوضوح يعني تحقيق اكتساب المعلومات بطريقة اقتصاديـــة عـــن طريق الربط المستمر الواضح بالتعمق الفكري المستند من الحياة.

أما الاستمرارية فهي تعني أن التدريس بطريقة سطحية غير مخططة يؤدي الى وجود فجوات ونقص في المعرفة والقدرات والســـلوك وهـــذا لا يحقق هدف برامج التربية الرياضية ومن أهم أسس الاستمرارية فـــي درس التربية الرياضية ما يلي :

١-التثبيت الدائم للمعارف بتكرار وتدرج توصيل المعلومات.

٢-تنمية القدرات الرياضية والصفات البدنية بالتدريب العميـــق والتطبيـــق الذاتي لما سبق تعلمه في درس التربية الرياضية وفي النشاط الخارجي.

أسس عملية التعلم في درس التربية الرياضية

لعملية التعليم في درس التربية الرياضية أسس هامة تعتمد عليها هذه العلمية ومن هذه الأسس.

اولا : السلوك الحركي:

درس التربية الرياضية عملية مركبة للتعليم والتعلم وهو في هذا المجال يختلف عن غيره من المواد الدراسية الأخرى حيث أن كل سلوك التلميذ يعتبر هدفا أساسيا لدرس التربية الرياضية فعندما يؤدي التلميذ ما أختاره له المدرس من تمرينات بدنية أو العاب أو مسابقات،

فإن هذا يعتبر سلوكا إراديا يعمل على تنمية جسمه وقدراته البدنية للوصول لمستوى معين.

فالتمرينات البدنية وجميع الأنشطة الرياضية التي يحتويها درس التربية الرياضية هي جميعها سلوك أرداي موجه وتربوي في عملية الدرس تخدم اكتساب المهارة الحركية وإتقان الصفات البدنية وتحدث تفاعلات فسيولوجية نتيجة لهذا الأداء وهذه التفاعلات الفسولوجية تحسن بدون شك من الطابع السلوكي للتلميذ وتعمل على تحسين مستواه الشخصي وبالتالي مستوى جميع التلاميذ.

ثانيا : الأداء البدني :

أن الأداء البدني في درس التربية الرياضية طريقة أساسية لعملية التعليم والتربية، حيث أن الأداء البدني يأخذ مكانه هامة كشكل أساسي للنشاط التعليمي في الدرس،والأداء البدني لا يعني تكرار الواجبات الحركية الأساسية في الدروس ولكنه التكرار المفيد الذي يعمل على إعادة نفس التمرين لإتقانه وتثبيته مع عدم الإرهاق كذلك يهدف الأداء البدني في الدرس الى رفع مستوى القدرات الرياضة للتلاميذ وهو الهدف المباشر لتثبيت مهارات حركية معينة وإتقان الصفات البدنية كذلك يهدف بطريقة غير مباشرة الى إتقان المهارات الحركية والصفات البدنية عن طريق ما يحتويه الدرس من ألعاب صغيرة ومباريات تعتبر مجالا خصبا لهذا الاكتساب.

ثالثا : تقسيم العمليات التربوية والتعليمية بالدرس:

يعتبر تقسيم العمليات التربوية والتعليمية في درس التربية الرياضية الى خطوات جزئية ووحدات له أهمية عملية ونظرية كبيرة للقيادة المخططة للتدريس ومحتوى الدرس هو الذي يحدد فاعليته بنسبة كبيرة.

ويمكن تقسيم الواجبات التعليمية المميزة لعلمية التعليم والتعلم في الدرس على النحو التالي :

١-دخول في الأداء الحركي السابق تعلمه.

٢-التمرين والتكرار لاكتساب الأداء الحركي.

٣-تثبيت وإتقان المهارات الحركية.

٤-تحليل وتقييم التقدم التعليمي.

وتمثل الثلاث مراحل الأولى خطوات متتابعة وتسمى مرحلة البناء أو التكوين بينما تمثل المرحلة الرابعة تحليل ونقد التقدم التعليمي والوقوف على ما حققته مراحل التكوين والبناء.

وتقييم درس التربية الرياضية حسب الواجبات التعليمية يصبح غير كامل اذ يجب مراعاة الجانب التربوي بجانب الاهتمام بالتقسيم الزمني للدرس، حيث يقع على عاتق مدرس التربية الرياضية واجبات كبيرة هي اختبار الأهداف والمحتوى عند تخطيط وتحضير الدرس، وأن يقسما تبعا للأسس التعليمية في الدرس حتى نصل بالتلميذ الى اكتساب معارف وقدرات معينة ممكنة التطبيق و ذلك عن طريق تتابع الأجزاء بطريقة متدرجة ومنطقية.

الباب التاسع

التربية العملية "النظرية والتطبيق"

المقدمة :

تعتبر التربية العملية حجر الزاوية في أعداد المعلم وهي بذلك تحتل الجانب الأعظم من الأهمية في كليات ومعاهد التربية الرياضية ويقاس نجاح الكلية أو المعهد أو فشلها بمدى ما يحقق من نجاح في التربية العملية أداءً أو تنظيما وقد أكدت ذلك الدراسات والبحوث العملية.

والتربية العملية هي ذلك المجال الذي يمارس فيه الطلاب عملية التدريس ويطبقون فيه العلم مع العمل ويجربون فيه ما تعلمون من حقائق التربية وعلم النفس لذا فالتربية العملية تصبح أمرا واجبا وملحا بالنسبة للطلاب نظرا لطبيعة الأنشطة التي يقومون بتدريسها حيث تتعدد وتتشعب هذه الأنشطة ما بين قدرات ومهارات تختلف في طبيغة تعليمها عن مواد الدراسة النظرية وذلك من حيث ارتباط النواحي البدنية للتلاميذ وكذا المراحل السنية لهم بميولهم وكل اتجاهاتهم، وارتباطها بالمتاح من الإمكانيات والأدوات. وإزاء ذلك تعتبر الفترة التي يقضيها الطالب في التربية العملية عاملا أساسيا من عوامل أعداده وتأهيله وضرورة هامة يلزم وجودها كي يصبح الطالب ناجحا في مستقبلة العلمي.

وعلى ذلك يمكن اعتباره التربية العملية البوتقة التي تنصهر فيها قدرات الطالب كي يتحول من تابع الى قائد.

تعريف التربية العملية :

هي تلك الفترة التي يخرج فيها الطالب الى المجال التطبيقي والتي تحدد مدتها ومكانتها بواسطة الكلية خلالها يمارس الطالب ما تم دراسته بالكلية مطبقا ذلك بالمواقع الذي سيواجهه بالمدرس مستفيدا بتلك الخبرات في ميدان عمله بعد التخرج.

ورغم ان هذا التعريف هو الأقرب الى الواقع إلا انه لا يعكس المفهوم العام للتربية العملية باعتبارها المحال الحقيقي الذي تتفاعل فيه كل قدرات الطالب بما يحقق له القدر المناسب من تأهيل للعمل في مجالات متعددة بعد التخرج.

أهمية التربية العملية :

بإتصال الأفراد اتصالا مباشرا تلعب التربية العملية دورا هاما ومؤثرا في أعداد وتأهيل طلاب كليات التربية الرياضية للعمل في مجالات التربية الرياضية المتعددة ومن هنا يمكن القول بأن أهمية التربية العملية هي:

١-تعتبر المجال الطبيعي الذي يستطيع فيه الطالب أدراك صدق حقائق التربية وعلم النفس وطرق التدريس والتدريب وتأثير العلوم التي يحصل عليها أثناء دراسته.

٢-تساهم في تعريف الطلاب كيفية استخدام الوسائل التعليمية المختلفة.

٣-تمد الطلاب بالخبرات التي تساعدهم على اكتساب صفات شخصية وعلاقات اجتماعية مرغوب فيها.

٤-تمد الطلاب بالخبرات التي تجعل من كل منهم أنسانا قادر على العمل المنتج مع أولياء الأمور وغيرهم من المواطنين حتى ينجحوا في تربية أبنائهم ويحققوا لهم الخير بوجه عام.

٥- تتيح الفرصة للطلاب كي يكونوا لانفسهم شيئا مفيدا ولونا من الفلسفة يمتاز بالصدق والتطور والتعاون,

٦-تفسح المجال الذي يتدرب فيه الطلاب على ممارسة القيادة في أنواع النشاط المختلفة من رياضية واجتماعية و ثقافية....الخ.

أهداف التربية العملية :

من الواضح أن التربية العملية تهدف بصورة أساسية الى أعداد الطالب وتأهيله للعمل كمعلم للتربية الرياضية المدرسية باعتبارها وحدة دراسية أساسية من وحدات المنهج المدرسي.

وبالتالي فأن التربية العملية لا تقتصر على عملية التعليم في الدرس فقط وأنما تشمل الى جانب ذلك كل المقومات اللازمة لأحداث التأثير على الطالب في نواحي متعددة ومن هنا يتضح ان أهداف التربية العملية :

١-تنمية قدرات الطالب اللازمة لحين قيامة بالعمل كمدرس للتربية الرياضية أو كإخصائي رياضي في أي مجال من مجالات التربية الرياضية المتعددة.

٢-تنمية الخصائص الشخصية والاجتماعية والمهنية للطالب كفرد سوف ينتمي في المستقبل لأسرة التربية والتعليم أو للرياضة بشكل عام.

٣-تنمية الطالب للقيام بدورة تجاه المجتمع المدرسي والمجتمع المحيط.

مجالات التربية العملية :

هناك ثلاث مجالات للتربية العملية وهي :

أولاً: المجال البشري :

تتم عملية التربية العملية في كليات التربية الرياضية بالنسبة لطـلاب الصفين الثالث والرابع فقط.

ثانيا : المجال المكاني :

تعتبر مدارس وزارة التربية والتعليم في هذا المجال هـــي المجـال المكاني لطلاب الكلية فمدارس القسم الإعدادي هي مجال الممارسة لطـــلاب الصف الثالث ومدارس القسم الثانوي هي مجال الممارسة لطـلاب الصـف الرابع لمسايرة التطور يجب أن يصبح القسم الابتدائي من نصيـب الثـاني وكذلك تضاف مجالات أخرى غير مدارس التربية والتعليـم مثـل مراكـز الشباب الأندية والمؤسسات ... الخ.

ثالثا : المجال الزمني :

هو تلك الفترة التي يقضيها الطالب في المدرسة ويمكن تقسيمها على النحو التالي :

ان التربية العملية في الوقت الحالي تستغرق من الأسبوع يوما واحدا وذلك خلال التربية العملية المتقطعة (المفصلة) ثم لمدة ٣، ٤ أسابيع خـــلال فترة التربية العملية المستمرة (المتصلة).

المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية

تتلخص المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية في الآتي :

أولا : شخصية المدرس وقدرته على تصريف الأمور :

المدرس قدوة ومثل يحتذي به وهو يترك في نفس تلاميذه انطباعات هي نتاج شخصيته وسلوكه نحوهم.

لذلك يجب ان يسعى المبتدئ الى أن يترك في نفوس التلاميذ في مقابلاته الأولى معهم انطباعا حسنا يساعدهم على اهتمامه بهم واحترامهم له وتتمثل معايير شخصية المدرس الناجح في الآتي :

١- المظهر الحسن ويتمثل في اختيار الملابس الرياضية المناسبة.
٢- الصحة و النشاط والحيوية.
٣- الاتزان وامتلاك زمام النفس وحسن التصرف.
٤- العدالة في الأحكام والقدرة على البت في الأمور.
٥- الإخلاص في العمل والقدرة على الإبداع.

ثانيا : أعداد المدرس وتأهيله المهني :

يتناول الطالب الكثير من المعارف بالكلية ما بين مواد نظرية وأخرى عملية وقد يتمكن بقدر من أدراك العلاقات التي تربط هذه المواد بعضها ببعض كما قد يتمكن أيضا من أدراك قيمة هذه المعلومات لاعداده كمدرس بالمرحلة التعليمية أو كقائد في مجال رعاية الشباب إلا ان هذه المركبات التي توجه للطالب بهدف أعداده وتأهيله لا تعبر عن نفسها بنجاح

ما لم يسعى الطالب بمجهوده الذاتي الى الاستزادة من هذه المعارف بالاطلاع الدائب معتبرا حصيلة الكلية خطوة مبدئية نحو المعرفـــة يجـب أن تتلوهـا خطوط أخرى.

ثالثا : مرحلة الأعداد العلمي التمهيدي:

تعتبر من أهم الخطوات الضرورية لمساعدة الطالب في بدء التربيـة العملية بثقة واطمئنان والمقابلة رهبة التدريس التي تلازم غالبية المبتدئيـن والواقع أن هذه المرحلة لم تأخذ ما تستحقه من الوقت والممارسة رغم أنـها تعتبر من ضمن مشاكل الأعداد المهني التي تقابل الطلاب خاصة في بدايـة مواجهتهم للمواقف التعليمية المتغيرة.

ويمكن تلخيص أهم متطلبات هذه المرحلة فيما يأتي :

- مشاهد بعض النماذج لطرق تعلم المهارات الحركية في دروس المواد العملية داخل الكلية.
- القيام بالتدريب على النداءات بالطريقة الفنية الصحيحة في التمرينـات خلال دروس عملية تقدم للطالب خصيصا لهذا الغرض.
- المشاركة في تدريس بعض أجزاء المهارات خـلال دروس المـواد العملية داخل الكلية.
- مشاهدة بعض الدروس المختارة داخل الكلية ثم في مـدارس وزارة التربية والتعليم.
- تقوم بعض الدروس داخل الكلية وخارجها.

- القيام بتدريس بعض الألعاب الصغيرة والمهارات الحركية خلال دروس عملية موجهه لنقل وتطوير قدرات الطلاب في هذا المجال.
- وأخيرا كل هذه المتطلبات هي مسئولية الكلية بشكل مباشر من خلال ما يقدم للطالب من مقررات ومناهج دراسية.

رابعا : علاقة المدرس بإدارة المدرسة والمدرسين والموظفين :

عند التحاق الطلاب بإحدى المدارس للتربية العملية يجب أن يدرك أنه يخضع تماما لإدارة المدرسة فيما يتعلق بمواعيد العمل وتنظيمه و إدارته.

أما فيما يتعلق بدور الكلية فإنه يتمثل في الأستاذ المشرف على الناحية الفنية فقط وقدرة الطالب على خلق العلاقات مع الإدارة وكلا من المدرسين والمدرسة يعتبر في حد ذاته نجاحا في اتجاه خطط تأهيله والطالب الذي يكون مقبولا اجتماعيا من رئيسه يمكنه ان يحل جميع مشاكله عن طريق ردود الفعل الحسنة التي يتلقاها من المسئولين.

خامسا : علاقة المدرس بأولياء الأمور ومجلس الأباء:

تنشأ العلاقة بين أولياء الأمور ومدرس التربية الرياضية من خلال النشاط المدرسي الداخلي ومدرس التربية الرياضية بصفته عضو في مجلس إدارة المدرسة ومجلس الأباء يمكنه أن يحصل على الكثير لصالح التربية الرياضية بالمدرسة كأنه يحصل على المزيد من ميزانية مجلس الأباء وكذلك على الكثير من التعضيد.

وهذا ممكن إذا كانت لديه القدرة على الإقناع بالمنطلق العلمي السليم كأن يعرض نشاطه المدرسي أمام الأباء و إشراكهم فيه و إقناعهم حتى ينتقل هذا الإيمان منهم الى أبنائهم وهذا لا يأتي إلا إذا كانت العلاقة بين المدرس و أولياء الأمور علاقة حسنة طيبة يسودها الفهم المتبادل لقيمة التربية الرياضية المدرسية في تربية التلاميذ بشكل متكامل ومتزن.

سادسا: الأدوات والإمكانيات المدرسية :

تفتقر المدارس حاليا الى الكفاية من الأدوات والإمكانيات الرياضية اللازمة وذلك نتيجة إعطاء الأولوية في الاهتمامات الى عملية التعليم واستيعاب اكبر عدد ممكن من التلاميذ فبنت الفصول الجديدة في أفنية المدارس وملاعبها كما أن قلة الميزانيات المخصصة والمعتمدة للتربية الرياضية أدت الى تعذر اقتناء الأدوات الرياضية التقليدية.

سابعا: علاقة المدرس بالتلاميذ :

يحاول التلاميذ دائما معرفة شخصية المدرس واستثارته لذلك يجب ان يكون المدرس قريبا بحيث يكون دائما على البعد المناسب من التلاميذ. فلا هو قريب منهم جدا بحيث يتعرض لإحراجهم ولا هو بعيد عنهم جدا بحيث ينفرون منه فيتعذر توجيههم وتعليمهم لذلك يجب ان تكون هناك حدود معينة لبناء الثقة بين المدرس وتلاميذه من خلال قدرة المدرس على تقديم كل ما هو ممكن في اتجاه التربية الحديثة للنشئ والتلاميذ.

ثامنا : المناهج المدرسية :

لقد حاولت وزارة التربية والتعليم حل مشكلة مناهج التربية الرياضية بالنسبة للمدرس بأن وضعت مناهج للمراحل التعليمية المختلفة يلتزم بها المدرس بان وضعت مناهج للمراحل التعليمية المختلفة يلتزم بها المدرس في تدريبه ولو أن هذا الإجراء قد حل المشكلة إلا أنه يعتبر في حد ذاته لا يكفي فالمعروف ان المناهج من الممكن ان تختلف من بيئة الى أخري حسب طبيعة وثقافة هذه البيئات و حتى في البيئة الواحدة يمكن للمناهج ان تختلف من مدرسة الى آخرى ومستوى مدرسي التربية الرياضية ... الخ هنا المدرس المبتدئ ان يلتزم بقدر الإمكان بالمناهج الموضوعية ويطوع إمكانيات المدرسة في محاولة لتحقيق أهداف المناهج الدراسية.

تاسعا: زيادة عدد الطلاب :

لقد تأثرت التربية العلمية بالزيادة الكبيرة في عدد الطلاب خاصة وان النظام المتبع في الخروج للتدريب العلمي يتم حتى الآن بنفس الصورة التقليدية القديمة والتي اثبت عدم موضوعيتها ومن أيهم مظاهر الزيادة في عدد الطلاب ما يلي :

١) استغلال جميع المدارس :

لاشك ان المدارس تتفاوت فيما بينها من حيث المواقع والإمكانيات والملاعب والتلاميذ وغيرها ورغم زيادة المشاكل الإدارية والتنظيمية.

والصعوبات في كثير من هذه المدارس إلا ان الظروف حتمت استغلالها بشكل أو بأخر بما يتناسب والإمكانيات المتلحة وهي في معظم

الأحيان لا تناسب عدد الطلاب المتواجدين بالمدرسة مما يعوق إمكانية تأهيلهم وتقل قدراتهم.

٢) قلة عدد الدروس :

بسبب زيادة عدد الطلاب المتواجدين بالمدرسة فقد أصبح نصيب كل تلميذ عدد غير كاف من الدروس سواء في التدريب المنقطع أو المستمر وبذلك قلة فترة استفادة الطالب نتيجة التنظيم الغير منطقي للجدول الدراسي وافتقاده الى مقومات التكامل في الخبرة التعليمية التي يجب ان تقدم للتلميذ.

٣) نشاط خارج الدرس :

لم يأخذ الطالب الفترة المناسبة للإسهام والمشاركة في التنظيم والأشراف على النشاط الداخلي والخارجي وكذلك تدريب الفرقة الرياضية داخل المدرسة نظرا لتواجد عدد كبير من الطلاب لا تتناسب وحجم العمل المطلوب.

٤- الأشراف والتوجيه :

قلت فرص الأشراف والتوجيه نظرا لقلة عدد المشرفين من أعضاء هيئة التدريس بالكلية الذين زادت المسئوليات على الكثيرين منهم مثل الدراسات العليا (الماجستير - الدكتوراه) وزيادة عدد المحاضرات والواجبات الدراسية الأخرى ولكن الأهم من ذلك ان غالبية أعضاء هيئة التدريس مازالوا يستخدمون نفس الطرق التقليدية القديمة في تقيم وتطور مستوى الطلاب وعدم الأخذ بكل أسباب التطور بما يتناسب وضرورات التربية المعاصرة.

عاشرا : علاقة المدرس بالمجتمع الرياضي الخارجي:

إن مجال احتكاره مدرس التربية الرياضيــــة بـــالمجتمع الريـــاضي الخارجي يعبر عن نفسه من خلال النشاط الرياضي الخارجي للمدرسة فمــن خلاله يتصل المدرس بالمجتمع الخارجي من مدارس أخرى وهيئات وانديـــة واتحادات رياضية وغيرها حيث يتعرف عليهم ويتعرفون عليه ويتـــم عــن طريق ذلك تبادل المعلومات والمعارف وكل هذه الخبرات تساعد المـــدرس المبتدئ على النضج والنمو في مجال عمله.

وعلى ذلك يجب إلا يعمل المدرس في مجال مغلق محـــدد بجـــدران المدرسة وانما ينطلق ويسعى الى المجتمع الرياضي الخارجي وراء المزيـــد من الخبرات والمعلومات.

درس التربية الرياضية :

هو العمل الرئيسي الأول المطالب به مـــدرس التربيـــة الرياضيـــة (خريج الكلية) وهو البداية والأساس للعلاقة بين المدرس والتلميذ من جهـــة وبين المواجه والمدرس من جهة أخرى.

وبصرف النظر عن شكل الدرس ومسميات جزئيا ته وتوقيتات بنوده فمن الممكن أ ن يتغير الشكل بتغير المضمون وهو المنهج ومحتوى المـــادة الدراسية المقدمة للتلميذ.

وبناء على ذلك فإنه يجب التطوير الدائم والمستمر لدرس التربيـــة الرياضية من خلال تبني الاتجاهات الحديثة تبعا لما هو معمول به في بعض الدول المتقدمة والتي سبق لها التطور في هذا المجال.

وسوف نعرض هنا شكل درس التربية الرياضية :

أ- الدرس التقليدي :

لقد مر هذا الدرس بتطور بتقسيم أجزائه ما بين المقدمة والختام مرورا بوحدات تمرينات تغطي إفادة أجزاء الجسم المتعددة، بدنيا خاصة مجموعات العضلات الكبيرة وكان يسمى هذا الدرس بدرس التربية البدنية- ثم تطور الى درس التربية الرياضية ليشمل في أحد أجزائه جزء خاص بالنشاط قسم داخليا الى جزء تعليمي وآخر تطبيقي واختلف أساتذة التربية الرياضية في المسميات الخاصة بكل جزء إلا أنها استقرت في النهاية على الآتي :

- المقدمة : وتشمل الإحماء واعداد التلاميذ لتلقي الدرس.
- جزء التمرينات ويحتوى على ثلاث تمرينات أساسية على الأقل.النشاط والتطبيق والختام فيما أسموه بجزء النشاط أو الأنشطة.

وقد تزيد على أن تغطي هذه التمرينات معظم أجزاء الجسم (الرجلين - الذراعين أو المنكبين- منطقة الوسط أي الجذع أو الجانبين والبطن)

- الجزء التعليمي : ويتم فيه تعليم مهارة جديدة ويمكن الإعادة والتأكد من تعلم مهارة سبق تعليمها بالإضافة لتعلم المهارة الجديدة.
- الجزء التطبيقي : أو النشاط التطبيقي وفيه ينشط التلاميذ مطبقين ما تعلموه جديدا في هذا الدرس لتأكيد التعلم والوصول الى درجة أعلى من الإتقان كما يمكن أن يشمل هذا الجزاء تطبيقا آخر لما سبق ان تعلموه في دروس

سابقة حسب الظروف ويكون التطبيق في كل الحالات على شكل لعبة أو مسابقة أو منافسة أو تتابع على أن يستحوذ الجزء التطبيقي على المهارة التعليمية الجديدة الوقت الأكبر من أشراف المدرس وعنايته.

- الجزء الختامي : وهو ختام الدرس ويشمل تهدئة التلاميذ و إعلان بعض الإرشادات والملاحظات من المدرس وتهيئة التلاميذ.

وقد رأي فريق آخر تجميع جزئي المقدمة والتمرينات فيما أسموه الجزء الأساسي أو البنائي – وتجميع النشاط التعليمي وكذلك.

ونحن نرى أن كلا الاتجاهين يؤديان الى نفس الغرض المهم أن ينشط التلاميذ في الدرس نشاطا إيجابيا شاملا لأنه بقدر الاستفادة البدنية والتربوية من منظورها الاجتماعي والنفسي هي النتاج الطبيعي لدرس محقق لأهدافه.

النظرية والتطبيق في درس التربية الرياضية

يتلقى الطالب ومعلم التربية الرياضية خلال دراسته الجامعية العديد من العلوم في المجالات التربوية والعلمية بما يواكب النهضة العلمية والمعلم الراعي هو الذي يعمل على توظيف تلك النظريات والأسس العلمية في المجالات التطبيقية لدرس التربية الرياضية وفي عمليتي التعليم والتربية بشكل عام باعتبار أن التربية الحديثة هي عمل علمي متكامل يضمن النمو الشامل والمتزن للتلميذ في نواحي متعددة ونحن نعتقد وبشكل مطلق أن درس التربية الرياضية المدرسية هو أحد أهم المجالات الحيوية والفعالة التي من الممكن ان تكون لها الدور الرئيسي في أحداث التربية من منظور تطبيقي وممارسات عملية.

التطور ودرس التربية البدنية

مفهوم التطوير :

أصبحت كلمة التطوير من الكلمات الشائعة الاستعمال ففي مجال التربية يوجد تطوير المناهج وتطوير المقررات الدراسية وتطوير طرق التدريس وتطوير المناهج لا يتوقف أثره على التلميذ والمدرسة فحسب وانما تمتد آثاره الى المجتمع بكافة جوانبه ومن هنا يكون تطوير المناهج هو المفتاح الى تطوير في كافة المجالات وبالتالى كان التطوير فى درس التربية الرياضية كمفهوم عصري لهذه الكلية.

مراحل تطوير المناهج :

عملية التطوير عملية مستمرة وهي مع استمرارها تمر بعــــدة مراحل هي :

١) صياغة الأهداف التي تنشد المناهج أو واضعوها تحقيقها.

٢) اختيار المحتوى المناسب وما يتصل من اختيــــار للمصــــادر التعليميــــة للأنشطة والبرامج.

٣) تطبيق المحتوى بمصادرة و أنشطة وبرامجه ووضعه موضع التنفيذ.

٤) تقويم النتائج التي يسفر عنها تطبيق المحتـــوى فـــي ضـــوء الأهـــداف الموضوعية.

٥) يترتب على هذا التقويم تطوير المنهاج.

درس التربية الرياضية المدرسية وفقا لآخر تطوير

وضعت وزارة التربية والتعليم المنهاج المطور للتربية الرياضية في مراحل التعليم العام كمفهوم حضاري عصري تمشيا مع سياسة التطوير التي غزت كل مجالات التعليم، وبالتالي كان لابد وان يكون للتربية الرياضيـــــة المدرسية نصيب من هذا التطوير الدائم والمستمر لمناهج التربية الرياضيـــــة المدرسية في مراحل التعليم العام وفيما يلي نموذج لأجـــزاء درس التربيـــة الرياضية وفقا لآخر تعديلات وزارة التربية والتعليم ويتكون درس التربيـــــة الرياضية من:

١- المقدمة والأعمال الإدارية ومدتها (٧) دقائق.

٢- الإعداد البدني ومدته (١٥) دقيقة.

٣- النشاط التعليمي والتطبيقي ومدته (٢٠) دقيقة.

٤- الختام ومدته (٣) دقائق.

ملاحظات :

أ- يستمر تدريس كل لعبة من الألعاب لمدة (٥) أسابيع على أن يكون الأسبوع الخامس للتقييم.

ب- يستمر تدريس ألعاب القوى أو الجمباز لمدة (٥) أسابيع على أن يكون الأسبوع الخامس للتقييم.

العوامل التي تساعد المدرس المبتدئ على تطوير عملية التدريس:

هناك العديد من العوامل التي تساعد المدرس وخاصة المبتدئ على تطوير عملية التدريس وأيضا على إخراج وتنفيذ دروس التربية الرياضية بشكل مناسب.

وفيما يلي أهم تلك العوامل .

أولاً : الأعداد الجيد للدروس ويشمل :

أ- الإطلاع المستمر على المستحدث من الكتب والمجلات التي تبحث في الموضوع من زوايا (التكتيك والتكتيك وطرق التدريس)

ب- معرفة المبادئ الأساسية للألعاب والعاب المسابقات وطرق تعليمها للتلاميذ.

ج- اختيار الأنشطة المناسبة التي تتمشى مع ميول التلاميذ واستعداداتهم بما يتناسب والأهداف الموضوعية للدرس.

د- اختيار طريقة التدريس التي تتناسب والمواقف التعليميه .

هـ- أعداد الأدوات والإمكانيات المناسبة للدرس.

ثانيا : المظهر الرياضي المشرق ويتضمن :

أ- أن يكون قدوة في النظافة الشخصية حتى يحتذي به التلاميذ.

ب- ان يستخدم الملابس الرياضية المناسبة ويشجع التلاميذ على استخدامها في الدرس والنشاط.

ج- ان يتجنب العادات والسلوك الذي يتنافي مع القيم الاجتماعية والعادات الصحية السليمة.

ثالثا: التفكير مقدما في إخراج الدرس ويتضمن:

أ- التدريب مسبقا على النداء وطرق تعليم المهارات بالدرس.

ب- التفكير في الأخطاء المتوقعة وفي كيفية التصرف عند حدوثها.

ج- تخطيط الملاعب واعداد الأدوات المناسبة والأدوات البديلة وتجديدها.

د- اختيار التدريبات بالألعاب المستمرة المناسبة لتعليم المهارات.

رابعا: الاستعانة بالقادة من التلاميذ وذلك:

أ- يتسع نطاق الدرس وتتعدد مجالات المشاركة فيه.

ب- لتخفيف العبء على المدرس حيث يكلفون بتخطيط الملاعب.

ج- لاعطاء التلاميذ فرص القيادة كوسيلة لتنمية شخصياتهم.

خامسا: توفير أساليب الأمن والسلامة في الدرس وذلك عن طرق :

أ- تجربة الأدوات وفحصها قبل استخدامها.

ب- ان يكون حمل الممارسة لقدرات التلاميذ (التوازن بين الحمل و الراحة أثناء الدرس).

ج- أن يراعي التدرج في تعليم الحركات الصعبة.

د- الاهتمام بالسند في حركات الوثب القفز.

هـ-استخدام الأدوات البديلة في الدرس بدلا من الأدوات التقليدية ذات الخطورة مثل الجلة والقرص والرمح... الخ.

سادسا : التخطيط للدرس :

يعتبر التخطيط لدرس التربية الرياضية من المهارات التي يجب ان يتحلى بها مدرس التربية الرياضية حتى يتسنى الأخذ بالوسائل اللازمة لانجاح الدرس وزيادة الواقعية للتلاميذ نحو الحصة وكذلك مراعاة اعتبارات المواقف التعليميه (مستوى التلاميذ – المرحلة التعليمية الخبرات السابقة – قواعد وأساليب التدريس) وترتيب محتويات مادة الدرس و التشكيلات المستخدمة واخيرا التركيز على البعد المعرفي والثقافي في الرياضة من خلال مجموعة الدروس المعدة خصيصا للتأكيد على هذه الأبعاد بما يخدم ضرورات عمليتي التربية والتعليم التي يجب أن تؤديها التربية الرياضية المدرسية بالشكل الذي يؤكد خصوصيتها في هذا الاتجاه.

تقسيم التلاميذ في درس التربية الرياضية

المقدمة :

أن موضوع تقسيم تلاميذ الفصل إلى جماعات وأقسام في درس التربية الرياضية يعتبر من الموضوعات ذات الأهمية في منهاج التربية الرياضية.

فهو يشكل عاملاً من عوامل ضمان تحقيق أحسن النتائج من ناحية درجة تقبل التلاميذ لنشاط، ودرجة اشتراكهم في المسئولية وقلة الإصابات، والتجانس الذي يؤدي إلى حسن سير المنافسات ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

العوامل التي يتم تقسيم التلاميذ على أساسها :

عند التفكير في تقسيم التلاميذ إلى أقسام في الدرس بقصد تحقيق الأهداف السابق ذكرها نجدنا أمام العديد من العوامل والاعتبارات التي تتمشى من المنطلق التربوي السليم والذي يساهم في النهاية في تحقيق أهداف الدرس بشكل خاص وأهداف التربية الرياضية المدرسية بشكل عام ومن أهم هذه العوامل ما يأتي :

١- الكشف الطبي.
٢- السن.
٣- الطول والوزن.

٤- اللياقة البدنية والمهارات الحركية.
٥- الميول الرياضية.
٦- بعض العوامل الاجتماعية.

أولاً : الكشف الطبي :

إن الكشف الطبي على التلاميذ يمكن أن يصنفهم إلى ثلاث مستويات مختلفة :

أ- مستوي يضم الذين يمكنهم من الاندماج في المناهج المقررة فقط.
ب- مستوي يضم الذين يمتلكون مقومات صحية وجسمانية تختلف اختلافاً واضحاً عن الآخرين.
ج- مستوي يضم الذين يمكنهم الاندماج في أي نشاط بدني تحتوي المناهج المقررة ولقد تبين من نتائج الكشف الطبي بالمدارس أن معظم التلاميذ يمكنهم الاندماج في كل مناهج التربية الرياضية المقررة.

أما بالنسبة للمستوي الثاني (المقومات الصحية) فأنه من اللازم استكمال تقسيمه إلى مستويات مختلفة فبعضهم يمكنهم المشاركة في أنشطة معينة بينما يمكنهم الاندماج في أنشطة أخري بشكل أكثر أتقاناً وقدرة على الأداء المميز.

ثانياً : السن :

يدخل موضوع السن كأساس في تنسيم التلاميذ بالنسبة للتقسيم العمري بالمدرسة فإذا أردنا الأخذ به عند تقسيم التلاميذ في درس التربية

الرياضية فيجب أن تتناوله بمرونة وبما يتناسب وطفرات النمو البيولوجـــي واختلافاتها عند التلاميذ في المرحلة الدراسية والسنية الواحدة وعلى ذلك فأن قدرات التلاميذ يمكن أن تتفاوت في السن الواحد تفاوتاً ملحوظاً قد نجد طفـلى في سن الرابعة عشر يفوق في قدراته الحركية زميل له في نفس الســـن أو أكبر منه لذلك وجد أن أنسب أسلوب للأخذ يعامل الســن كوسـيلة التقسـيم التلاميذ في درس التربية الرياضية هو السماح بالتدخل في مجال سنتين مـن الحد المقرر بمعني أن تكون المجموعة ممن يتراوح منهم ما بيـــن عشـــرة وأثنتا عشر سنة مثلاً.

ثالثاً : الطول والوزن :

أن التقسيم بالنسبة لعملا الطول والوزن له أهمية وفائدة كبري فـــي مراحل التعليم المختلفة فهو بصفة يفيد بصفة خاصة عند أجزاء الاختبـارات وعند التصنيف للمنازلات كالملاكمة والمصارعة وكذلك يمكن أن يفيد عنـد محاولة تكوين مجموعة متجانسة من التلاميذ بقصد الاشتراك في نشاط طويل الأمد نوعاً.

رابعاً : اللياقة البدنية والمهارة الحركية :

كثيراً ما تقابل المدرس بعض الصعوبات عند محاولة تقسيم التلاميـذ إلى جماعات على حسب قدراتهم الحركية ومهارتهم، غالباً ما نجـد فروقـاً فردية واضحة بين التلاميذ خاصة وأن أوجه النشاط مختلفة ومتعددة. فمثـلا قد نجد بعضهم عنده اللياقة والمهارة للعبة المصارعـــة بينمـا ليـس لديـة

المؤهلات المناسبة للعدو في العاب القوي ومن تكون عنده مهارة في كـــرة السلة قد يجهل السباحة جهلاً تاماً أن ذلك لا يمنعنا من الأخذ بنظرية التقسيم حسب اللياقة البدنية والمهارات الحركية حيث يمكن تصنيف التلاميـــذ إلـى جماعات تبعاً لمهارات وقدرات محددة مستمدة من واقع المنــاهج المقـررة توضح اختباراتها بمعرفة المدرس.

وعند تقسيم التلاميذ حسب المهارات الأساسية لبعض الأنشطة ومدي امتلاكهم لمستويات معينة من الصفات المدنية الضروريـة نجـد أنـه مـن الضروري أن يطرح هذا السؤال.

هل يختار التلاميذ المتقدمين في مجموعة واحدة والمتوسـطين فـي ثانية والأقل في المستوي في ثالثة ؟ والذين يؤيدون هذا يقولون أن المنافسة بين جماعات متكافئة القوي يؤدي إلى التقليل من الإصابات وإلى اكتســاب الأداء الجيد أثناء اللعب. وهناك رأي أخر يقول أن المجموعة الواحدة يجـب أن تتكون من أفراد من كل فئة حتي يتمكن الفرد الضعيف والمتوسـط مـن رفع مستواه عن طريق بذل الجهد ليجاري الأفراد المتقدمين بشرط أن تكـون المجموعات المنوعة المتنافسة متكافئة في المستوي العام.

خامساً : الميول الرياضية :

يمكن تقسيم تلاميذ الفصل إلى جماعات للنشاط وذلك حسب ميولـهم الرياضية وتتبع هذه الطريقة في حالة ممارسة أنشطة متنوعة في وقت واحد على أساس قاعدة الاختيار من جانب التلاميذ وتناسب هذه الطريقة الـدروس

ذات الهدف الترويحي كذلك فصول السنة النهائية من مراحل التعليم الثانوي وفترات النشاط الرياضي بالجامعات والمعاهد العليا.

سادساً : بعض العوامل الاجتماعية :

قد يتم تقسيم الجماعات في الفصل حسب الميول الشخصية والصداقات القائمة بين الأفراد على أن العمل يكون أكثر إنتاجا إذا كانت الجماعة مكونة من أفراد – يرغبون في العمل الجماعي. ومع ذلك فأن تكوين مثل هذه الجماعات باستمرار قد يحول دون أتساع دائرة الصداقات بين التلاميذ بعضهم ببعض وليس من الحكمة أن ننصح باستخدام كل أسلوب معين معين من أساليب تقسيم التلاميذ في الدرس على أساس أنه الأفضل حيث أن أي طريقة قد تكون الأنسب لموقف تعليمي معين ولا تناسب موقف تعليمي آخر.

وقد يستخدم المدرس طريقة مركبة تجمع مزايا أكثر من طريقة في وقت واحد فالأمر كله متروك لظروف وملابسات المواقف التعليمية وأهدافها المستمرة والمتغيرة.

الباب العاشر

الأنشطة الرياضية

============

الأنشطة الرياضية هي مجموعة ممارسات حرة أو موجهة تسهم في تنمية وتطوير مهارات وقدرات الفرد.

والأنشطة الرياضية شأنها شأن المواد المدرسية الأخري في كونها مجموعة من الخبرات يؤدي ممارستها إلي أحداث تغيرات في سلوك الأفراد بل وقد يتفوق النشاط الرياضي أحيانا على المواد المنهجية الأخرى في تحقيق قدرا أكبر من أغراض التربية العامة.

الأنشطة الرياضية بأنواعها المختلفة هي في الواقع المجالات وكل الخبرات التي تكون مادة التربية الرياضية والتي يختار منها محتوى المقرر الدراسي الذي يتناسب ومستوى نضج التلاميذ ويتمشى مع إمكانياتهم وميولهم وقدراتهم ومع إمكانات المدرسة المادية والبشرية ويساعد على ذلك وجود عدد من الأنشطة الرياضية التي تناسب الميول المتعددة للتلاميذ وتناسب الأعمار المختلفة والقدرات المتفاوتة والإمكانات المتاحة داخل المدرسة وخارجها.

اختيار الأنشطة الرياضية :

بدراسة الظروف المحلية ودراسة ميول واحتياجات التلاميذ وبعد تحديد الأهداف والأغراض التعليمية. تقابلنا مشكلة تحديد وانتقاء المواد المنهجية "المقررات الدراسية في التربية الرياضية".

ومما لاشك فيه أن أنشطة التربية الرياضية المتعددة هي المصدر الذي يختار منه الخبرات التعليمية التي تدرج ضمن المقرر الدراسي ولما كانت هذه المصادر متعددة فإن مهمة الانتقاء تمثل مشكلة يقابلها دائما المسئولين عن اختيار محتوى المقرر الدراسي ولمحاولة تحديد أنواع الأنشطة الرياضية نستعرض هذا التقسيم لأنشطة التربية الرياضية :

- ألعاب جماعية مثل كرة القدم وكرة طائرة ....
- ألعاب زوجية مثل التنس وتنس الطاولة – مصارعة – ملاكمة..
- الرياضيات الفردية مثل العاب القوى ....
- أنشطة إيقاعية مثل الرقص، التمرينات الاستعراضية ....
- أنشطة نظامية مثل التمرينات الشكلية ....
- الرياضيات المائية مثل السباحة، الغطس، كرة الماء ....
- ألعاب شتوية مثل الانزلاق على الجليد، القفز ....
- نشاط الخلاء مثل المعسكرات والرحلات ....
- ألعاب مثل الألعاب الصغيرة ....

وهنا يقابلنا بعض التساؤلات التي يجب أن يجاب عليها قبل انتقاء محتوى المقرر الدراسي، وهذه التساؤلات تتعلق بالموضوعات أو المعايير التي يجب أن تختار على ضوئها أنواع الأنشطة في التربية الرياضية .

ولقد وضعت المعايير السبعة الآتية التي تساعد واضع المقرر الدراسي للتربية الرياضية على اختيار الأنشطة المناسبة وهذه المعايير هي إجابات الأسئلة الآتية :

١- أي الأنشطة المحببة إلى نفس التلميذ؟

٢- أي الأنشطة التي تعود على الفرد بفوائد عضوية أكثر؟

٣- أي الأنشطة تستحق أن توليها الاهتمام والعناية دون غيرها؟

٤- كيف تتناسب الأنشطة مع الفروق الفردية بين الأفراد؟

٥-كيف تكون الخبرات الجديدة استمرار للخبرات السابقة؟

٦- ما هي وسائل عوامل الأمان في الأنشطة ؟

٧- كيف تحقق الأنشطة المختارة الأغراض العامة للتربية الرياضية؟

٨- أي الأنشطة تناسب ظروف وإمكانيات المدرسة؟

التنظيم بداية الأنشطة :

سوف نعرض في الفصل السابع بالتفصيل لموضوع اختيار تنظيم خبرات المنهاج- أن صورة التنظيم لا تقل في أهميتها عن المحتوى ذاته. والتربية الرياضية بما تشتمل عليه من أوجه مختلفة من الأنشطة تأخذ مبادئها (اختيارها – تنظيمها – تقويمها الخ) من نفس المنابع مثل المواد الدراسية

الأخرى، وعلى هذا يمكننا أن نشير إلى أن عملية تنظيم الأنشطة الرياضية لا تخرج عن عملية تنظيم محتوى المنهج للتربية الرياضية المدرسية.

ومن المنطق السابق، وعند تنظيم أنشطة التربية الرياضية المدرسية نجد أنه لزاما على مدرس التربية الرياضية أن يجيب على هذا السؤالين.

١-هل يتم التنظيم منطقياً أم سيكولوجيا؟

٢-هل التنظيم من أجل الأعداد العام – عن طريق أوجه مختلفة من الأنشطة لخلق ثقافات متعددة – أن من أجل الوصول إلى مستويات عالية في اتجاه نشاطات معينة دون غيرها؟

وللإجابة عن هذين التساؤلين نلخص لما يلي :

١) ان التنظيم السيكولوجي للخبرة المنهجية له أهمية عظيمة في تربية الأطفال إلا انه يحسن تكملته بالتنظيم المنطقي لأنه كلا منهما مكمل للآخر ومبني "علية ويتوقف حجم الاستفادة التعليمية والتربوية من التكامل فى العلاقه الإرتباطيه بينهما.

٢) يجب أن يراعي في تنظيم الأنشطة المعدة لتدريسها في الدرس توفير أنشطة متعددة تساعد على الأعداد العام أما بالنسبة لتنظيم برنامج النشاط الداخلي أو الخارجي فيمكن إعطاء الفرصة للوصول إلى المستويات العالية عن طريق توفير الأنشطة التي يرغب التلميذ في ممارستها.

وأي نوع من التنظيم لابد ان يراعي فيه النواحي الآتية :

- الاستمرارية التتابع والتكامل – المرونة.
- التنسيق بين جهود المدرسين.

وان يضع في الاعتبار :

تقسيم التلاميذ – الأشراف – الوقت المخصص للنشاط والإمكانيات المتاحة – العوامل البيئية – التقويم.

تصنيف الأنشطة الرياضية :

ويمكننا أن نصنف الأنشطة الرياضية بالنسبة لعلاقتها بالمنهاج المدرسي إلى نوعان هما:

أولا : أنشطة منهجية "أي داخل المنهاج المدرسي".

ثانيا : أنشطة حرة وتلقائية.

أولا : الأنشطة المنهجية :

وهي تلك الأنشطة المختارة والمعدة لتدريسها ضمن المقررات الدراسية أو التي تمارس تحت رعاية المدرسية أو التي تمارس تحت رعاية المدرسة وتوجيهها وهي تشمل على :

١- أنشطة تمارس داخل درس التربية الرياضية.

٢- النشاط الداخلي.

٣- النشاط الخارجي.

١) أنشطة تمارس داخل درس التربية الرياضية :

وهي مجموعة الخبرات الحركية التي تقدم للتلميذ في دروس التربية الرياضية أثناء اليوم الدراسي. وهدف هذه الأنشطة مساعدة التلميذ على

النمو المتزن عقليا ونفسيا واجتماعيا وبدنيا ويتحتم علـــى جميـــع التلاميـذ حضور وممارسة هذه الأنشطة الوجهة من التلاميذ الخواص الذي لا يزيـــد عددهم عن ٥% فقط من أجمالي عدد التلاميذ أي أن المستفيدين من أنشـطة الدرس يزيد عددهم عن ٩٥ من أجمالي عدد التلاميذ.

والأنشطة الرياضية تختار كمحتوى للمقرر الدراسي يجب ان تتوافر فيها الشروط الآتية:

١-أن تحقق هذه الأنشطة أغراض الدروس التربوية والتعليمية.

٢-أن تختار أنشطة الدروس بحيث تتمشى مع النواحي السيكولوجية للتلاميذ أي تناسب مستوى نضجهم وميولهم وإمكاناتهم.

٣-أن تسمح الأنشطة باشراك أكبر عدد من التلاميذ.

٤-أن تلائم أنشطة الدرس الظروف المناخية.

٥-أنت تحقق الأنشطة معدلا مترفعا من فاعلية التلاميذ.

٦ - أن تحقق الأنشطة النمو المتزن للتلاميذ.

٧-أن يكون من بين الأنشطة ما يستطيع التلاميذ ممارســـته فـــي أوقـــات الفراغ.

٨-أن تكسب الأنشطة التلميذ المهارات الأساســية للرياضيــات الأساســية والألعاب الجماعية.

٩-تعمل الأنشطة على تنمية الاتجاهات والعادات الاجتماعية السليمة مثـــل التعاون وتقدير الغير والتنافس الشريف.

١٠- أن تكون الأنشطة مجالا لتعميق الديمقراطية ومبدأ تكافؤ الفرص بين كل التلاميذ.

١١- تتمشى أوجه النشاط مع الإمكانيات المتاحة بالمدرسة.

١٢- أن تتضمن أوجه هذه الأنشطة النمو المهني للمدرسين.

٢) النشاط الداخلي :

وهو ذلك النشاط الموجه الذي يمارس داخل المدرسة وخارج درس التربية الرياضية وهو أما تنافسي أو غير تنافسي.

هدف النشاط الداخلي هو إتاحة الفرص لحوالي ٦٠% من ا لتلاميذ لممارسة أنواع الأنشطة التي يميلون لها كما أنها مجالا يكشف فيه التلاميذ عن قدرتهم الحركية والنفسية.

وقد يكون النشاط الداخلي تنافسي مثل مباريات الفصول أو مباريات الأسر المدرسية أو مباريات بين المدرسين والتلاميذ.

وقد يكون تنافسي مثل الحفلات المدرسية والمعسكرات المدرسية والأنشطة التي تختار لممارستها كأنشطة داخلية يجب أن تتوافر فيها الشروط الآتية :

١- يمكن أن يشترك فيها أكبر عدد من التلاميذ.

٢- تناسب ميول ورغبات التلاميذ.

٣- تساعد على قضاء وقت الفراغ بطريقة نافعة.

٤-تساهم في اكتشاف اللاعبين الذين يمتلكون المدرسة.

٥- تعطي التلاميذ حب الانتماء للفصل أو للأسرة التابع لها.

٣) النشاط الخارجي :

هو ذلك النشاط التنافسي الموجه الذي يمارس خارج المدرسة.

والنشاط الخارجي لأي مدرسة هو ذلك النشاط الرياضي الذي تتنافس فيه فرق تمثل هذه المدرسة مع فرق تمثل مدارس أخرى وغالبا ما تكون هذه المنافسات بين أفراد ينتمون لنفس الجنس ونفس المرحلة السنية.

وهذا النوع من النشاط الخاص بالموهوبين والمتميزين في النشاط الرياضي وعددهم لا يزيد عن ١٠% من التلاميذ وهدف هذا النوع من إتاحة الفرص للمتميزين في النشاط الرياضي للاشتراك في تمثيل مدرستهم في المنافسات الرياضية التي تنظمها المنطقة التعليمية أو على مستوى الجمهورية بهدف إبراز البطولة والكفاءة الرياضية جماعية كانت أو فردية.

والنشاط الخارجي يجب ان يحقق النواحي الآتية :

١) تطوير مستوى الأداء الرياضي.

٢) إتاحة الفرص للناشئين لتنمية قدراتهم ومواهبهم الرياضية.

٣) تساهم في توطيد العلاقات الاجتماعية بين تلاميذ الفرق الرياضية.

٤) يساهم في استنباط طرق فنية جديدة.

٥) يمنح الفرص للتلاميذ لتعلم قوانين الألعاب وتكتيك اللعبة.

٦) يساهم من اكتساب التلاميذ عناصر اللياقة البدنية ورفع مستواهم الصحي.

الباب الحادى عشر

تكنولوجيا التعليم

----

* علاقة الوسائل التعليمية بالمنهج المدرسي :

هناك علاقة مباشر وقوية بين الوسائل التعليمية والمنهج، ومع ذلك فقد يتصور البعض ان المنهج يسير في اتجاه، والوسائل التعليمية ليست إلا جهدا إضافيا أو تكميليا يفرض على المعلم ويحمله مسئوليات أخرى جسيمة إلى جانب ما يحمله من مسئوليات، ولذلك نلحظ أن مسألة استخدام الوسائل التعليمية في عملية التدريس لا تزال دون المستوى المرغوب فيه، ولا تزال بعيدة عن مكانتها التي يجب أن تصل إليها والتي تؤكد عليها عملية التربية التقدمية، ولقد امتد هذا الأمر حتى الى مستوى إنتاج الوسائل التعليمية ومتابعة استخدامها وصيانتها، بل ويمكن القول ان مسألة الإنتاج هذه أصبحت ترتبط بعوامل ومؤثرات عديدة اقلها تأثيرا ما تفرضه المناهج المدرسية سواء من الناحية الكمية أو الناحية الكيفية في مجال الإنتاج، وقد أدى ذلك بشكل واضح إلى عدم تحمس المعلم لاستخدام الوسائل التعليمية أو إنتاجها، بل وامتد هذا الإحساس إلى المتعلم ذاته، الأمر الذي اصبح معه استخدام الوسائل التعليمية يعني تزايدا أو إضافة لا قيمة أو لا لزوم لها في العملية التعليمية.

وإذا كنا نستطيع القول بصفة عامة ان هناك علاقة مباشرة ووثيقة الوسائل التعليمية والمنهج، فهذا يشير الى أن ما يجري من عمليات منهجية، سواء كان تخطيطا أو تنفيذيا يجب أن يأخذ في اعتباره مسألة الوسائل التعليمية ووظيفتها في كافة مراحل العمل، إذ أن الوسيلة التعليمية هي عنصر أو مكون من مكونات المنهج، بمعنى أننا لو نظرنا الى المنهج في كليته نجد انه يحتوي على عناصر عدة هي الأهداف والمحتويات والطرق والأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم، وفي هذه الحالة نجد أن هناك تفاعلات عديدة وعلى مستويات متنوعة بين كافة هذه المكونات وبدون هذه التفاعلات لا تتم العملية التعليمية على نحو فعال والمقصود بذلك هو أنه إذا كانت التفاعلات تجري بشكل منظم قائم على الدراسة والتدقيق، فهذا يعني أننا قد نجحنا في توفير عدد مناسب من الضمانات لنجاح المعلم في تنفيذه للمنهج.

وقد يكون من المفيد في هذا المجال أن تبرز العلاقة بين الوسائل التعليمية وكافة العناصر الأخرى للمنهج، فنقطة البداية لدى خبراء المناهج هي تحديد الأهداف عن طريق الرجوع الى المصادر المناسبة والكافية في نفس الوقت، وفي هذه الحالة يبدأ التفكير المتشابك المعقد والذي يتم من خلاله وضع تصورات أوليه للعلاقة بين الأهداف وكافة العناصر الأخرى، فالأهداف يجب أن تتم ترجمتها الى محتويات مناسبة، وهذه المحتويات يجب ان تختار في ضوء عدد معين ونوع معين من المعايير، هو الأمر الذي يشير الى بداية التفكير في قضية مستوى المحتوى ونوع الطرق والوسائل التعليمية والأنشطة المناسبة لتدريس هذا المحتوى، إذ لا يكفي في هذا الشأن أن نقول إن هذا المحتوى أو ذاك يناسب هذا المستوى الدراسي، ولكن ما

يجب قوله هو هل هذا المحتوى إذا ما درس بهذه الطرق والوسائل وباستخدام هذه الأنشطة، يمكن أن تتحقق أهداف المنهج؟ وبذلك يصبح المسألة إسهامات من كل عنصر وهذه الإسهامات تتكامل وتتكاتف من أجل تدريس محتوى معين وهذا أساسية لازمة لعملية تنفيذ المنهج ، وهذه الكفايات يتعلق بعضها بطرق التدريس ويتعلق بعضها الآخر بأعداد وسائل تعليمية واستخدامها ويتعلق بعضها الآخر بالأنشطة المدرسية وغير ذلك مما يعد ضروريا لتخطيط الخبرات التعليمية وتنظيمها وإدارتها.

وبذلك يمكن القول أن الوسائل التعليمية ذات صلة وثيقة بالأهداف بمعنى أنها تساعد على بلوغ الأهداف التالي فإن المعلم حينما يكون بصدد اختيار وسيلة ما نجده ينظر بداية الى أهداف الدرس الذي يستعد لتدريسه، وفي هذه الحالة يتساءل عن مدى الاتصال أو مدى العلاقة الوظيفية بين الأهداف المر جوه وبين الوسيلة أو الوسائل التي وقع اختياره عليها، أو التي تصور أنها تناسب هذا الدرس. ويلاحظ هنا ان مخططي المناهج قد يقترحون طرق تدريس وانشطة ووسائل تعليمية لكي يستخدمها المعلم في تنفيذ المنهج، ومع ذلك يجب الحذر بحيث ينظر المعلم الى هذه المقترحات على أنها مجرد إرشادات أو طرق عامة للاسترشاد بها في اختيار طرق ووسائل وأنشطة أخرى وهذا يعني أن ما يقترح من الوسائل التعليمية على المستوى التخطيطي ليس بالضرورة ما يستخدمه المعلم على المستوى التنفيذي، فقد لا تتوافر لديه هذه الوسائل على المستوى المحلي وقد يجد المعلم بدائل لها وقد يجد أن مستويات تلاميذه وخبراتهم السابقة تتطلب وسائل تعليمية من نوع آخر ومن مستوى معين ومن ثم فإذا كانت الوسائل التعليمية من المكونات

الأساسية للمنهج، فهي أيضا مكون أساسي للخبرات التعليمية المتاحة للتلاميذ، وفي جميع الأحوال نجد ان المعلم لابد ان يكون متمكنا من عدد من الكفايات اللازمة سواء لإعداد الوسائل التعليمية على مستوى المدرسة أو استخدامها أو صيانتها

وكما ان هناك علاقة بين الأهداف والوسائل فهناك علاقة أيضا بينها وبين المحتوى إذ أن المحتوى بكل ما يشمله من حقائق ومعارف ومفاهيم وتعميمات ومبادئ وقوانين لا تتساوى فيما تطلبه من الوسائل التعليمية فكما أن طرق التدريس التي يختارها المعلم يختارها في ضوء ما يرجوه من الأهداف فإن ما يختاره من الوسائل التعليمية يختاره أيضا في ضوء الأهداف وهذه الأهداف بطبيعة الحال تكون عادة إجرائية، وهذه الصفة تعني ان يبحث المعلم ويفكر ويدقق في اختيار الوسائل المناسبة للخبرات التي يتيحها الدرس الذي يستعد لتدريسه وهو في هذا الشأن محكوم بالمحتوى، فإذا كان يهدف الى إكساب حقائق ومعلومات معينة فهذا يتطلب وسائل معينة قد تختلف عن الوسائل المطلوبة للجوانب الأخرى للمحتوى وترتبط الوسائل التعليمية أيضا بطرق التدريس، فالمعلم في استخدامه لطريقة المحاضرة أو المناقشة يحتاج الى وسائل معينة، وهذه الوسائل تتكامل مع الطرق المختلفة للتدريس لتحقيق الأهداف المحددة للدرس، وبالتالي لا يمكن الفصل بين الطريقة والوسيلة، وتجدر الإشارة في هذا الشأن الى أن الطريقة والأسلوب قد يستخدمان بأساليب مختلفة، فقد يوجد معلم يستخدم الطريقة (أ) بالأسلوب (س)، وقد يوجد معلم آخر يستخدم الطريقة (أ) بالأسلوب (ص) وهذا الأمر ينطبق أيضا على الوسائل التعليمية، مما يعني القول أن هذا معلم متمكن، وهذا غير

متمكن، والمقصود بذلك هو ان المعلم باستخدامه الطريقة أو الوسيلة التعليمية بأسلوب معين قد استطاع أن يساعد تلاميذه على تحقيق الأهداف التي يرجوها من وراء التدريس.

وكما تتكامل الوسيلة مع الطريقة والمحتوى تتكامل أيضا مع الأنشطة المدرسية المصاحبة، إذ أن المعلم في تنفيذه للمنهج يمارس أنشطة يكون بعضها داخل المدرسة وبعضها الآخر خارج المدرسة، وفي الحالتين لا يحدد المعلم الأنشطة من فراغ أو دون قاعدة يستند إليها، ولكنه يحددها في إطار متكامل مع طرق التدريس، والوسائل التعليمية التي يختارها عادة من المتاح أماه منها، والتي تمده بها إدارات الوسائل التعليمية والمراكز التابعة لها.

وقد ينظر البعض الى الوسائل التعليمية على أنها أدوات تساعد المعلم في عملية التدريس، ولكن الواقع ان الوسائل التعليمية لها صلة بكافة إجراءات العملية التعليمية بما في ذلك عملية التقويم فهي إذا كانت على صلة بالأهداف والطرق والأنشطة وتؤثر فيها وتتأثر بها فإن المعلم يستطيع بل يجب ان يستخدم الوسائل التعليمية في عملية التقويم وقد يكون ذلك لقياس نواحي معرفية أو وجدانية أو نفسية حركية وفي جميع الأحوال يلاحظ ما يوجد من شمول وتكامل بين كافة مقومات أو عناصر الموقف بما في ذلك الوسائل التعليمية التي يستخدمها في تنفيذ المنهج.

وإذا كانت هذه هي طبيعة العلاقة بين الوسائل التعليمية من ناحية والمكونات الأخرى للمنهج من ناحية أخرى فإن ما نرجو تأكيده في هذا الشأن هو أن وضع الوسائل التعليمية ووظيفتها ومكانتها في العملية التعليمية ونظرة المعلم والتلاميذ إليها تتوقف بداية على اتجاه الفلسفة المنهجية السائدة

فمن خلال هذه الفلسفة تتحدد كافة العمليات الإجرائية المتعلقة بالمنهج سـواء ما يتم منها على المستوى التخطيط أو ما يتم منها على المسـتوى التنفيـذي وهنا قد نشعر أن الحاجة ماسة إلى انعكاس الفلسفة المنهجية على اتجاهـات المعلم المتعلقة بالوسائل التعليمية وخاصة اتجاهاته نحو مكانتها من العمليـة التعليمية ووظيفتها وقيمتها وهي كلها أمور تنعكس على نظرة التلاميذ إليـها. وبالتالي فإن المعلم قد تتكون لديه الاتجاهات الموجبة نحو الوسائل التعليمية ، وبالتالي فإنه المعلم قد تتكون لدية الاتجاهات على كافة سلوكياته مع تلاميـذه وكذلك بالنسبة لإعدادها واستخدامها وصيانتها وما إلى ذلك مـن العمليـات الأساسية المرتبطة بها، وهذا الأمر ينطبق أيضا فيما إذا كـانت الاتجاهـات نحو الوسائل التعليمية سلبية ، ولعنا في هذا الشأن في حاجة إلى الإشارة إلى مسألة التهيئة الفكرية والنفسية للمشتغلين في الميدان سواء كانوا معلميـن أو موجهين أو مديرين ، فقد أثبتت التجربة أن أي مظهر من مظاهر التحديـد التربوي بما في ذلك الوسائل التعليمية إذا ما أدخلت ضمن النظام التعليمـي دون تمهيد ودون إعداد كاف ، فلن يتعدى الأمر في الغالب الشكل العـلم دون فعالية في الجوهر أو مضمون العملية التعليمية ، فـهناك المعلـم والمديـر والموجه والتلميذ وأولياء الأمور ، وهي كلها تمثل قوى ومؤثرات في غايـة الأهمية ، بحيث يمكن القول أنها تستطيع أن تعلب أدوارا في سبيل تحقيـق الأهداف ، كما أنها تستطيع أن تعوق مجرى هذه العملية ، ومثال ذلك لـو أن المعلم كان متحمسا ومقتنعا بأهمية استخدام الوسائل التعليمية في التدريـس ، وبعدم الاستغناء عنها وقيمتها في المساعدة على تحقيـق مـا يرجـوه مـن الأهداف ، فإن هذا التحمس وذلك الاقتناع يصبح قليل القيمة ، بـل وربمـا

عديم القيمة وخاصة إذا لم يكن المناخ العام مشجعا لذلك وميسرا لكل جهود المعلم في هذا الشأن ونفس الأمر ينطبق على الموجه والمدير المسئول الفني عن إنتاج الوسائل التعليمية وإعدادها حينما يكونون مقتنعين بأهمية هذا الأمر ، ففي هذه الحالة لا يكون استخدام الوسائل التعليمية على النحو المرغوب فيه أمرا مؤكدا ، إذ يبقى المعلم الذي قد ينفذ ما يوجه إليه من أوامر وتعليمات وتوجيهات ولكن دون تقبل أو إحساس أو اقتناع ، وفي هذه الحالة سنجد أن الأمر اء يغلب عليه طابع الشكلية على الرغم من كل الجهود المبذولة وعلى الرغم من التكلفة التي تتطلبها عملية إنتاج الوسائل التعليمية الكافية واللازمة لتنفيذ المناهج المدرسية على جميع المستويات.

وبناء على ذلك نستطيع أن نؤكد على أن الفلسفة المنهجية ليست على درجة كبيرة من الأهمية للمشتغلين بقضايا تخطيط وتصميم وبناء المناهج فقط ، ولكنها على درجة كبيرة من الأهمية أيضا بالنسبة للمشتغلين بالمناهج الدراسية على أي مستوى آخر سواء كان تخطيطا أو تنفيذيا ، فهذه الفلسفة لا تعنى إطارا معينا لاختيار المحتوى والطرق والوسائل والأنشطة فحسب ، ولكنها تعنى وربما قبل ذلك الإجراءات والممارسات الميدانية وخاصة ما يقوم به المعلم حينما يخطط خبرات تعليمية وحينما يسعى إلى تنفيذها بالاشتراك مع تلاميذه ، والمقصود بذلك هو أن المعلم في تكوينه لوجهة نظر معينة أو اتخاذه لموقف ما من الفلسفة المنهجية السائدة إنما يكون لنفسه مبادئ وأفكارا معينة تدور في فلك نظرية تعليمية معينه (Theory Instructional)، ولعلنا لا نغالي إذا قلنا إن المعلم يقترب في هذه الحالة

من تكوين فلسفة خاصة به يفكر في إطارها ويسلك بمقتضاها ، بل ويطور استنادا إلى ما تحتويه من أفكار ومبادئ يقتنع بها، وهذا الاقتناع يتم عادة نتيجة لمراحل عديدة من التفكير والمقارنة والموازنة والتجريب وتطبيق معايير عامة ومعايير خاصة ، وفى جميع الأحوال نجد أن المعلم يعمل في مجالين ، المجال الأول هو الفلسفة المنهجية العامة ، والمجال الثاني هو النظرية التعليمية التي يؤمن بها ويلتزم بمبادئها وأفكارها فكرا وسلوكا وتطويرا ومتابعة. إلا أن ذلك الأمر لا يقتصر على المعلم فقط ، إذ أن هذا كله لو أنه توافر لدى المعلم وعلى أفضل نحو ممكن فهو لن يؤدى في الغالب إلى عائد تربوي جيد ، لأنه – أي المعلم – يعمل في فريق (مدير – موجه – ......الخ) ، ومن ثم يصبح من الضرورة بمكان أن يكون لكل منهم فكر مشابه لما يوجد لدى المعلم ، وحتى إذا كان الفكر السائد لديهم أو حتى لدى بعضهم مغايرا لما يوجد لدى المعلم ، يصبح من الأمور الأساسية أن يجرى نوع من التفاعل الفكري وتبادل الخبرات والزيارات بين الجميع حتى يكون هناك فكرة مشترك يساعد على تكوين اتجاهات معينة تجاه الوسائل التعليمية ، ومن ثم تكون كافة الممارسات التربوية المتعلقة بهذا الأمر في اتجاه واحد لا تظهر فيه الصراعات أو اختلاف في وجهات النظر.

إلا أن ذلك في مجملة لا يدعو إلى الجمود ، كما أنه لا يدعو إلى فرض فكر معين على المعلم ، ولكنه يعنى الدعوة إلى مناقشة كل ما هو نظري وله علاقة بعمليات المنهج من أجل تكوين رأى موحد وتكوين اتجاه علمي نحو العمل التربوي الذي تعد الوسائل التعليمية إحدى مقوماته الأساسية.

والمتعلم في نفس الوقت يكون اتجاها موجبا أو سلبيا نحو أي مظهر من مظاهر التجديد التربوي ، وهذا الاتجاه مهما تكن صورته ينبع من مصادر عديدة من أهمها المعلم ونظرته وسلوكياته وتفاعلاته المتعلقة بكل مظهر منها ، وهذا يعنى أننا إذا نظرنا إلى نواحي القصور في أداء المعلم فيما يتعلق بالوسائل التعليمية باعتبارها متعلقة بمستوى أدائه المهني فقط. فالحقيقة أننا نكون قد وقعنا في خطأ كبير إذ أن آثار هذا القصور لا تتوقف عند المستوى الشخصي ولكنها تتعداه بحيث تظهر آثارها على نوع العملية التعليمية ونوع ومستويات الخبرات المتاحة ، كما تظهر آثارها بالتالي على كم المنتج التعليمي ونوعه.

ولعلنا نستطيع القول في هذا المجال أننا في حاجة إلى مواقف مربية أو خبرات غنية ومربية في نفس الوقت ، وتعنى هاتان الصفتان معلما مهنيا ، متمكنا من كفايات مهنية ، مؤمنا بما يؤديه من أعمال ، محبا لتلاميذه ، قادرا على العطاء قادرا على توفير ما يلزم من مصادر التعليم الأساسية التي يمكن توجيه تلاميذه إليها ،وتعد الوسائل التعليمية من أهم المصادر التي لا يستطيع أي معلم لاستغناء عنها وخاصة إذا كان يريد أن يصبح صاحب مهنه لها أصولها وفنونها وإجراءاتها شأن أي مهنة أخرى.

من أجل ما سبق تعنى برامج إعداد المعلم وتدريبيه في أثناء الخدمة بالجانب الخاص بالوسائل التعليمية ، فيعنى به في إطار ما يدرس عن المناهج المدرسية من حيث أسسها وعناصرها وتنظيماتها وسبل تطويرها ، كما يعنى بهذا الجانب أيضا بشقية النظري والعملي ، وتنظر معاهد إعداد المعلمين وكذا ما يعقد من مؤتمرات أو ندوات علمية إلى

الوسائل التعليمية باعتبارها ركنا هاما وأداة لها فعاليتها في العملية التربوية ، ومن ثم يجب أن تقلى العناية والاهتمام الكافيين في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم ، ومن أهم الاتجاهات السائدة في الوقت الحاضر برامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات ومنها تحديد الكفايات المطلوبة لمعلم كل مادة دراسية ، أي الكفايات اللازمة له لكي يمارس عملة في تدريس مجال دراسي أو آخر ، وفي هذه الحالة تبنى البرامج الدراسية بحيث تستهدف أساساً جعل الطالب المعلم على درجة عالية من التمكن من تلك الكفايات ، وقد يعتقد البعض أن برامج إعداد المعلم من هذا النوع تعنى أساسا بكفايات التدريس ، ولكن الواقع هو أنها تهتم بهذه الكفايات وغيرها من الكفايات اللازمة له في تفاعلاته مع تلاميذه في كل ما يمارسونه من أنشطة سواء داخل الفصول المدرسية أو في جماعات النشاط أو حتى في أنشطتهم خارج جدران المدرسة ، ويصبح معيار نجاح الطالب المعلم في أي مستوى دراسي في هذه المعاهد هو مدى تمكنه من الكفايات على المستوى النظري وعلى مستوى الممارسة ، بمعنى أنه ليس مطلوبا منه فقط أن يؤدى امتحانا نظريا في مادة الوسائل مثلا لكي يمكن اعتباره قادرا على إعدادها واستخدامها ، ولكن الأساس في ذلك هو مدى قدرته على استخدامها في التدريس ، ولكن الأساس في ذلك هو مدى قدرته على استخدامها في التدريس ، ومن ثم تكون عملية التقويم ذات شقين ، الشق الأول شق نظري وفيه يكون على الطالب المعلم أن يجيب على عدد من الأسئلة التي يمكن من خلالها تعرف مدى إلمامه بالجوانب النظرية المتعلقة بالوسائل التعليمية ، ومن خلالها أيضا يمكن تعرف اتجاهات كل

طالب معلم نحو العنصر الأساسي من عناصر المنهج ، أما الشق الثاني فهو مجموعة من الاختبارات العملية التي تأخذ في الغالب صورة ملاحظات صفية وفيها تتم ملاحظة أداء الطالب المعلم مرات عديدة في أثناء دروس التربية العلمية وذلك باستخدام بطاقات للملاحظة ذات مستويات تقدير متدرجة ، بحيث يستطيع الملاحظة أن يرصد نواحي القوة والضعف في أداء كل فرد ، تمهيدا لتعرف مواطن القصور أو الضعف وبالتالي تبدأ عملية التوجيه أو إعادة التوجيه (التغذية الراجعة) ، والواقع أن تقويم استخدام الوسائل التعليمية في هذا المجال لا تخصص له بطاقة ملاحظة منفردة ولكن غالبا ما يكون تقويم هذا الجانب إلى جانب العناصر الأخرى للموقف التعليمي والذي يتسم بالشمول والكلية ، الأمر الذي قد يصعب معه وخاصة بالنسبة للملاحظة المبتدئ تحديد مستويات الأداء في استخدام الوسائل التعليمية بمعزل عن الجوانب الأخرى وخاصة طرق التدريس التي يستخدمها المعلم ، هذا وتستخدم بعض معاهد إعداد المعلمين الدوائر التلفزيونية المغلقة لتدريب الطلاب على التدريس المصغر ، ومن خلال ذلك تتاح للجميع فرص التقويم ، فالمشرف يقوم أداء كل طالب ، وكل طالب يقوم ذاته ، كما يقوم المجموع أداء كل منهم من خلال العرض والملاحظة وإعادة العرض وإعادة الملاحظة ، وهذا يشير إلى أن هناك من المعاهد من يدرب طلابه من خلال هذه الوسيلة وقبل البدء في دروس التربية العملية ، وفى جميع الأحوال نجد أن الهدف الأساسي هو أن يصل الجميع إلى مستويات مقبولة من التمكن من كفايات استخدام الوسائل التعليمية في عملية التدريس.

والحقيقة أن حركة الكفايات في إعداد المعلم تمثل اتجاها عالميا يستهدف تطوير إعداد المعلم ، وقد بدأت جهود عديدة ولا تزال لوضع قوائم بالكفايات المطلوبة والتي يجب أن يتمكن منها المعلم ، وعلى الرغم من الاختلاف الكبير بين تلك القوائم إلا أنها تجمع بصورة عامة على أهمية تمكنه من الكفايات الخاصة بالوسائل التعليمية ، سواء في التخطيط لها أو تصميمها أو بنائها أو تطويرها واستخدامها وصيانتها ، وتقترن هذه الكفايات عادة بكفايات أخرى متعلقة بنظريات الاتصال لما لها من أهمية في مجال الوسائل التعليمية ، وهذا وتوضع الكفايات عادة في صورة كفايات عامة في عدة مجالات وتتبعها كفايات فرعية تنطوي تحتها ، وهذا الأمر يرجع بطبيعة الحال إلى محاولة تيسير عملية تخطيط البرامج الدراسية وتطويرها لكي يتم من خلالها إكساب الكفايات وتطويرها لدى الطلاب المعلمين ، على أن ما يجدر التأكد عليه في هذا المجال هو أن كفايات المعلم المتعلقة بالوسائل التعليمية لا يمكن بل ولا يجوز أن تنفصل عن الكفايات الأخرى المتعلقة بالتدريس والأهداف والأنشطة وغيرها من المقومات التي تعتمد عليها المواقف التعليمية الجيدة ، وتجدر الإشارة أيضا إلى أن الكفايات الواجب توافرها لدى المعلم لا ينبغي عزلها عن كفايات الموجه الفني أو المدير ، إذ أن أيا منهم لا يعمل منفردا ولكن الجميع يعملون معا في فريق واحد من أجل توفير خدمة تعليمية أفضل تتمثل في خبرات من نوع مؤثر وفعال ، وهو الأمر الذي يصعب تحقيقه من خلال نظرة جزئية إلى كفايات عضو واحد في هذا الفريق ، أو من خلال نظرة جزئية إلى كفايات نوعية لدى أي منهم ، فإعداد المعلم أو

تدريبه في أثناء الخدمة عملية مستمرة وإن كانت تحتوى على عدد من المراحل ، ولكن هذه المراحل تتميز بالتواصل ، بمعنى أن ما يحدث من أخطاء في مرحلة الإعداد للمهنة سيظهر بدون شك في مراحل العمل الميداني ، ومن ثم فإن المعلم يحمل مسئولية في غاية الأهمية تجاه نفسه ، وهذه المسئولية تتمثل في تقويم ذاته ، أي تقويم أدائه في أثناء التدريس ، سواء كان ذلك متعلقا بالوسائل التعليمية أو بغيرها من مقومات الموقف التعليمي ، وهذا الأمر لا يعنى بطبيعة الحال إعفاء مراكز التدريب من مسئولية تطوير كفايات المعلمين المشتغلين بالمهنة بل يمكن القول أنه يؤكد هذه المسئولية ، بل ويؤكد أيضا مسئولية الإشراف الفني ، ومسئولية المدرس الأول ، فكلاهما قيادة مقيمة في المدرسة ، فكما أن المعلم مطالب بالتمكن من عدد من الكفايات يمكن القوي أيضا أن الموجه والمدرس الأول ومدير المدرسة يجب أن تتوافر لديهم كفايات عديدة معظمها متعلق بكفايات المعلم، ونجاحها في أدائها على مستوى عال من التمكن يعد من الأمور الأساسية اللازمة للمعلم لكي ينجح في أداء الكفايات المطلوبة منه وفي ضوء ذلك كله يمكن القول أن الوسائل التعليمية وإن كانت تبدو للبعض على أنها لا تمثل سوى مظهر يعبر عن العصرية والتطور إلا أنها في الحقيقة تعتبر عاملا فعالا في نجاح المناهج المدرسية في تحقيق أهدافها وهذا الأمر يصعب تحقيقه غالبا بدون معلم قادر ومتمكن من الكفايات اللازمة لذلك فهو على الرغم من كل مستحدثات التكنولوجيا الحديثة لا يزال هو المحرك للعملية التعليمية و لا يزال هو الموجه والقائد والمنظم والمدير للمواقف التعليمية.

الوسائل التعليمية
وما يمكن أن تساعد على تحقيقه من الأهداف

تسعى عملية التربية إلى تعديل سلوك الأبناء بحيث يكون مقبولا من وجهة النظر الاجتماعية وفي هذا الشأن نجد ان الفكر التربوي في كافة مراحل تطوره يعكس ما يرجوه المجتمع وما يأمل تحقيقه في سلوكيات أبنائه، فإذا كان الفكر السائد يرمي الى تزويد المتعلم بأكبر قدر من المعارف أو يرمي الى جعل المتعلم محور العملية التعليمية أو غير ذلك من الاتجاهات فإن العملية التربوية تسعى الى تعديل سلوكيات المتعلم في إطار محدد ومن خلال تصور معين لكيفية تحقيق هذا الهدف الأساسي وعلى هذا الأساس تعتبر الوسائل التعليمية من أهم الأركان التي ترتكز عليها عملية التربية بل ويمكن اعتبارها من أهم العناصر التي تساعد على تحقيق الأهداف التي ترجى من وراء عملية التربية، على انه ليس من المهم في هذا السبيل أن نشير الى وسيلة معينة أو أكثر ولكن المهم هو أن ندرك أن الوسيلة كمفهوم تعد من المقومات الأساسية بغض النظر عن نوعها، فالمعلم في كافة مراحل تطور الفكر التربوي يبحث ويجتهد في البحث عن الوسائل التي يمكن أن تثري المواقف التعليمية والتي يمكن ان تجعل لها معنى ووظيفة بالنسبة للتلاميذ، هذا كما انه في سعيه في هذا الاتجاه يسعى الى التوصل الى مختلف مصادر المعرفة التي يمكن باستخدامها توجيه تلاميذه الى الربط بين المواقف التعليمية ومواقف الحياة اليومية وعندئذ يصبح ما تعلمه المدرسة واضح

المعاني ومقبولا من وجهة نظر المتعلم، الأمر الذي يعد من أهم الشروط الواجب توافرها في الخبرات التعليمية.

ولاشك ان التربية التقديمية كما عبر عنها (جون ديري) كان لها الفضل في بداء الاتجاه الى الاهتمام بالمتعلم من كافة النواحي واعتباره غاية عملية التربية، ومن هنا بدأ الاهتمام الحقيقي بالبحث في السبل والضمانات الكفيلة بمساعدة المتعلم على التعلم، أي السبل والضمانات التي يمكن أن تيسر عملية التعليم وعندئذ لم يستمر المعلم في أداء دوره التقليدي أي التلقين ونقل المعارف من كتاب الى عقول التلاميذ بل اصبح ينظر إليه كصاحب مهنة وهذا الأمر فرض عليه أن يكون موجها ورائدا ومبتكرا ومجددا ومجردا وباحث وغير ذلك وجميع هذه الأدوار تعني ان المعلم كصاحب مهنة لها أصولها وفنونها يجب أن يمارس عملية تربية الأبناء على الأساس من الدراسة العملية الحقيقية، ومن هنا جاءت الأفكار والاتجاهات الحديثة في أعداد العلم والتي تسعى في مجموعها الى مساعدته على امتلاك الكفايات اللازمة للقيام بهذه المهمة على أكمل وجه ممكن، ويرتبط بهذا أيضا ان اصبح المعلم مجرد ميسر للتعلم، أي أن يثير الاهتمام ويزيد من مستويات الدافعية لدى تلاميذه، ويثير أمامهم التساؤلات والمشكلات، ويبرز لهم مواضع المعارف والمعلومات وما إلى ذلك، وفي هذه الحالة يصبح المتعلم هو القائم على تعليم ذاته، ويصبح المعلم هو الموجه والمرشد والناصح كما سبق القول، هذا ولقد ارتبط بذلك بحوث وابتكارات عديدة في مجال وسائل الاتصال حتى يمكن الإفادة منها في الظروف الجديدة السائدة في ظل الفكر التربوي التقدمي قد تبين من خلال هذا كله، ومن خلال خبرات المعلمين ان

الوسائل التعليمية بصفة عامة وبغض النظر عن نوعيتها تساعد علي تيسير التعلم أي أنها يمكن ان تساعد في تحقيق أهداف عديدة لعل أهمها الأهداف التعليمية التي تحتويها المناهج المدرسية تظل قليلة القيمة إذا لم يعمل فيها المتعلم فكره وهذه العملية تتطلب بداية فهم المادة المقروؤة أو التي تتم دراستها وتساعد الوسائل التعليمية في هذا الشأن على الفهم، وإذ أن الفرد يحتاج عادة إلي ما يساعده على التفسير، وما يمكن ان ييسر له الخروج باستنتاجات وغير ذلك من العمليات الفرعية المرتبطة بعملية الفهم فقد يحضر المعلم للتلاميذ خريطة لكي يتبينوا من خلالها توزيع مناطق الضغط الجوي سواء المرتفعة أو المنخفضة وعلاقتها بتوزيع المطر وهو ما قد يصعب عليه بيانه كما قد يصعب على التلاميذ فهمة دون خريطة تساعد على عملية الفهم ولا تقتصر وظيفة الوسائل التعليمية على هذه العملية فقط ولكنها تساعد أيضا على ممارسة كافة العمليات المعرفية الأخرى مثل التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم ومهما يكن نوع العملية التي يستهدف المعلم مساعدة تلاميذ على ممارستها فإن الشيء المؤكد أن هناك بعض الشروط الواجب توافرها في الوسيلة التعليمية وهو الأمر الذي سنعرض له تفصيلا فيما بعد

ومن مزايا الوسائل التعليمية في هذا الشأن أيضا قدرتها على إنجاز العلاقات الوظيفية بين المعارف المختلفة فالمتعلم غالبا ما تقدم إليه المعارف في صورة مجزأة مما يؤدي في الغالب إلى فقدان الصورة الكلية للظاهرة موضوع الدراسة، وعلى الرغم مما يبذله المعلم من جهود لا يمكن ان نقلل من شأنها إلا أنه يمكن القول أن هذا الجهد يرتكز في الاجتهاد في الشرح والتفسير والمراجعة والتكرار والاجتهاد في إبراز العلاقات مع الإتيان

بالأمثلة ومع ذلك تظل الحاجة الى الوسائل التعليمية قائمة، فلا يمن الادعاء بأن المعلم يستطيع ان يبرز مثل تلك العلاقات الوظيفية على النحو الأمثل بدون وسائل تعليمية ولذلك فكثير ما يشعر المعلم بحاجته الى وسائل مختلفة الى جانب الكتاب المدرسي لاستخدامها في هذا الشأن وخاصة حينما يكون بصدد بيان العلاقات بين الجزئيات والكليات وما يجري بينهما من تفاعلات متبادلة ولذلك نستطيع القول ان ما يمكن ان تحققه الوسائل التعليمية من الأهداف التعليمية لا يقتصر على مجرد المساعدة على الحفظ والتذكر وتستهل هاتين العمليتين بالنسبة للتلاميذ ،فهذا إحدى الوظائف التي لا يمكن إنكارها ولكنها ليست الوظيفة الوحيدة كما أنها ليست الوظيفة الأساسية ولكن هناك وظائف أخرى يمكن أن نقوم بها.

وقد أجريت بحوث لبيان مدى فعالية الوسائل التعليمية وكانت تستهدف بيان مدى فعاليتها في تعليم الحقائق وقد ظهرت هذه البحوث أنه بإمكان الوسائل التعليمية ان تنقل الحقائق، كما أوضحت التجارب أن الوسائل التعليمية يمكن ان تساعده على تعلم مختلف أنواع الحقائق وفضلا عما تقدم فإن نتائج تعلم الحقائق كانت افضل في معظم الحالات التي استخدمت فيها الطرق السمعية والبصرية منها في الحالات الأخرى التي اقتصر فيها على التدريب بالطريقة المعتادة ومن هذه النتائج على سبيل المثال انه قد تبين ان تعليم الحقائق باستخدام الوسائل التعليمية قد تطلب وقتا اقل من الوقت المطلوب لتعليم التلاميذ بدون استخدام هذه الوسائل كما بلغ الوفر الزمني في بعض الأحيان قدرا كبيرا ولعل هذا يشير الى انه من قيم الوسائل التعليمية أن ما يتم تعلمه من خلالها يبقى في الذاكرة لفترات أطول من التي يتم تعلمها

عن طريق التدريس اللفظي الخالص، ومن البحوث المتعلقة بهذا الموضوع تجربة أجريت في الولايات المتحدة على تدريس العلوم بأحد الصفوف المناظرة للصف الثالث الإعداد وأشارت النتائج الى ان الفصول التي استعانت بالأفلام التعليمية الى جانب الكتاب المدرسي والطرق المعتادة زاد تحصيلها من الحقائق بنحو (٢٠%) عن تحصيل الفصول الأخرى التي استخدمت نفس الكتاب وطرق التدريس ولكنها لم تستعن بشيء من الأفلام .

والحقيقة الهامة الأخرى هي انه بعد مضي ستة أسابيع زادت المعلومات التي تذكرتها فصول الأفلام بمقدار (٣٨%) على نظائرها في الفصول المقابلة التي لم تلتق بالأفلام.

وعلى ذلك يكون التجريب قد أعطانا إجابة مؤكدة على سؤال كثيرا ما يتبادر الى الأذهان وهو انه ما دام الأطفال يستوعبون الحقائق بسهولة من السينما بسبب طبيعتها المشوقة، أفلا تكون هذه المعلومات هي الأخرى من النوع الذي يسرع إليه النسيان بحيث تنسى أيضا بسهولة.

والإجابة على هذا السؤال هي : كلا لأن ما يتم تحصيله من المعلومات عن طريق الوسائل التعليمية يميل إلى البقاء في الذاكرة وقتا أطول، وإذا ما نظرنا إلى التقديرات القائلة بإن التلاميذ ينسون أحيانا ما يصل الى (٩٠%) مما سبق لهم ان حصلوه لأدركنا أن الإطالة المحتملة لمدة التذكر عن الأهمية والى جانب ذلك فإن الوسائل التعليمية بإمكاناتها العظيمة يمكن أن تساعد في تعلم المفاهيم وتطويرها ونموها فالتعلم كثيرا ما يحتاج الى فهم العلاقات المجردة بين الظواهر أو الأشياء وصولا الى مفهوم معين يساعد على اختزال المعرفة وتنظيمها وفضلا عن انه يساعد على التخطيط

والتنبؤ وهي أمور يصعب على المعلم تحقيقها من خلال الطرق اللفظية المعتادة ونفس الشيء ينطبق بطبيعة الحال على النواحي المعرفية الأخرى مثل التعميمات والمبادئ والقوانين والأفكار والنظريات فالمعارف في تزايدها وتراكمها تجعل من عمل المعلم عملا صعبا بصورة مؤكدة وخاصة في غياب الوسائل التعليمية لعلنا ندرك المعنى المقصودة من ذلك في إطار النظر الى وظيفة أو دور المعلم باعتباره ميسرا للعملية التعليمية فالمقصود بالتيسير هنا توفير كافة مصادر التعلم ومساعدة التلاميذ على التوصل إليها وإدراكها بصورة كاملة واستخدامها في التعلم، ومن ثم تعتبر الوسائل التعليمية من أهم هذه المصادر، ولذلك تهتم بها كليات إعداد المعلمين ومراكز التدريب ونقابات المعلمين واتحاداتهم من اجل مساعدة المعلم على ان يمارس مهنته بدرجة عالية من التمكن.

ثانيا: الوسائل التعليمية والأهداف الوجدانية :

وكما تعلب الوسائل التعليمية دوراً هاما وأساسيا بالنسبة لتحقيق الأهداف المعرفة، تلعب أيضا دورا لا يقل عن الدور السابق أهمية بالنسبة للجوانب الوجدانية، فهناك الميول والاتجاهات والقيم والتذوق وأوجه التقدير.

وقد يظن البعض ان الجوانب المعرفية تعمل بمعزل عن الجوانب الوجدانية، ولكن الواقع أن هناك اتصلا وتكاملا بين الطرفين، بمعنى أننا لا نستطيع القول أن تفكير الفرد يمكن الاهتمام به في ناحية بحيث تكون الجوانب الوجدانية في ناحية أخرى فالتفكير لا يعمل في فراغ أو على نحو

منفصل عن النواحي الوجدانية فالمدخل الى النواحي الوجدانية هو عقل الإنسان أو فكره.

فنحن حينما نحاول إكساب ميل أو اتجاه أو قيمة أو ناحية من نواحي التذوق أو أوجه التقدير فإن المدخل الطبيعي لذلك هو عقل الإنسان إذ يجب ان تنظيم المعارف وتقدم بصورة مناسبة حتى يمكن تنمية هذه الجوانب، وفي جميع الأحوال نجد أن الوسائل التعليمية بكل ما يتوافر لها من إمكانيات يمكن ان تساعد في هذا الشأن، فهي تملك قوة التأثير وتساعد على تقديم القدرة والمثل، وتقدم الصورة المثالية، وتتيح الفرص أمام المشاهدين للمقارنة بين ما تحتويه وما يتوافر لديهم مهاء مما يساعدهم على النمو أو تطوير النواحي العقلية ذات التأثير المباشر على النواحي الوجدانية فلو أننا عرضنا مجموعة من الأفلام عن النظافة بحيث تتوافر فيها الشروط المناسبة الى جانب استخدام الشرائح المجهرية المناسبة، فإن ما يمكن تكوينه من خلال الأفلام يساعد على تكوين اتجاهات موجبة نحو النظافة، كما أن استخدام الشرائح قد يساعد على تكوين اتجاه سلبي نحو المخلفات والمخاطر التي تترتب على إهمال إزالتها ونفس الشيء ينطبق على مسألة التذوق وأوجه التقدير، فلو أننا أردنا ان نكسب المتعلم قدرة على تذوق النواحي الجمالية فإن ذل يمكن أن يتم من خلال استخدام لوحات فنية معينة إلى جانب استخدام الأدوات والألوان في مجال التعبير الفني عن طريق الرسم أي الممارسة الفعلية وفي جميع الأحوال نجد أن الوسائل التعليمية وإن كانت تمد المتعلم بحقائق ومعارف إلا أن تأثيرها لا يقف عند حد هذا الجانب ولكنه يتعداه إلى التأثير في البنية الوجدانية للفرد.

وعندما نريد أن نلفت المتعلم إلى تقدير جهود العلماء في مجـــال أو آخر فقد يكون من المناسب في هذا الشأن أن يستخدم المعلم تسجيلا صوتيـــا أو قصصا يقصا عليهم، وفي هذه الحالة ينبغي أن تتاح الفرص للتلميذ لكـــي يدرك عن قرب ما بذله هؤلاء العلماء من جهود في هذا المجال ونوع وكـــم المعاناة التي مروا بها للتوصل الى ما وصلوا إليه من مبتكرات أو إضافـــات الى التراكمات العلمية، والمهم في هذا الشأن أن يكون المحتوى المتضمن في هذه الوسائل مناسبا لمستويات التلاميذ وأي أن يكون قد أعد من أجلهم، الـــى جانب أن تكون طريقة المعالجة أو الطرق المستخدمة في توصيل المعـــارف مناسبة للتلاميذ من حيث المحتوى والأسلوب بأن تكون مقنعة لهم ومؤثرة في وجدانهم بدرجة تجعل لهذه الجهود عائدا مباشرة على الجانب.

وترجع أهمية هذا الجانب إلى انه يمثل محركات السلوك الإنساني بمعنـــى ان الفرد فر استجابة اليومية لمواقف لحياة وما يواجهه مـــن مشـــكلات ســـواء شخصية أو اجتماعية يستند الى نوع المحركات المتوفرة لديه أي التي تشـكل في مجموعها البناء الوجداني له وثم فإن الفرد في استجابته غالبا ما يكـــون مدفوعا بخلفية وجدانية تتصل بصورة مباشرة بخلفية معرفة ممتزجـــة بـــها ومتفاعلة معها وهذا الامتزاج والتفاعل يعبر عنه الفرد في الاستجابة التـــي تصدر عنه، ولذلك فإن ما يبذل من جهود في عملية اتربية وإن كـــان مـــن حيث الشكل يستهدف الإمداد بمعارف وحقائق إلا ان الأساس في هذا الشـــأن هو أن يتم تمثل هذا كله وتأثيره في النواحي الوجدانية وصولا الى ما ترتكز الى سلوكيات الإنسان، ومن ثم فإن النجاح في هذا الشأن يعتمد على التحديـــد الدقيق للصورة التي يرجى تحقيقها في البني الوجدانية فضلا عـــن وجـــود

المعلم للتمكن من الكفايات اللازمة الى جانب الوسائل التعليمية الكافية كما ونوعا والتي يستطيع المتعلم ان يجد من بينها عدة بدائل تناسب ما يخططه من الخبرات التعليمية اليومية، ولعل هذا الأمر يدعون الى ملاحظة ان الخبرات التي يخططها المعلم والتي ينفذها مع تلاميذه ليست من نوعيات يخصص بعضها للجوانب المعرفية وبعضها الآخر للجوانب الوجدانية والممارية، ولكن الواقع هو ان الخبرة – أي خبرة- تحتوى على خليط من جوانب المتعلم المتعلقة بالنواحي الثلاث. وحينما يمر المتعلم بهذه الخبرات يمر بها بكليته وبخبراته السابقة وبمستوى ذكائه مفاهيمه السابقة واتجاهاته وقيمة ومهاراته التي أتيحت له فرص اكتسابها من قبل وبذلك لا يمكن القول ان جميع من يمرون بهذه الخبرات يتعلمون منها بدرجة واحدة. ولكن الشيء المؤكد هو ان كل فرد يتعلم منها بقدر ونوع معين، وبالتالي تعد كل خبرة بالنسبة لكل فرد إما غنية أو فقيرة أو على أي مستوى بين هذين المستوين والمسألة في هذا الشأن متعلقة بمدى غني وثراء كل خبرة ومدى توافر مصادر التعلم بها ومدى تكامل الطرق والوسائل التعليمية ومدى تمكن المعلم من الكفاءات اللازمة لأحداث نوع من التكامل والاتساق بين جميع مقومات الخبرة لكي تكون مرتبة بالفعل.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه لا يكفي أن تتوافر الوسائل التعليمية اللازمة ولكن يظل النجاح في هذا الشأن متوقفا على أسلوب استخدام كل منها، فقد تتوافر الوسائل بالقدر الكافي والنوع المناسب، ومع ذلك يستخدمها المعلم في معظم الأحيان ولذلك فإن ما يجب تأكيده في هذا المجال هو أن المسألة تتوقف على المعلم ومدى اقتناعه بوظيفة الوسائل التعليمية وفعاليتها

بالنسبة للخبرات التي يتيحها لتلاميذه، فضلا عن مقدرته على استخدامها على النحو الأمثل.

ثالثا : الوسائل التعليمية والأهداف النفسية الحركية :

وهذا الجانب ليس بمعزل عن الجانبين السابقين بمعنى ان الفرد حينما يمارس مهارة معينة فلا شك أن تلك الممارسة من حيث نوعها ومستواها ودرجة التمكن منها تعتمد على مدى الترابط في العلاقة بينها وبين نواحي معرفية ووجدانية معينة فإذا كان على المتعلم ان يتقن مهارة مثل السباحة أو الكتابة على الآلة الكاتبة أو قيادة السيارات فإن إتقانه لهذه المهارات يعتمد على مدى جودة المادة العلمية النظرية التي أتيحت له فرصة دراستها ونوع التدريب الذي أتيحت له ومدى إقباله أو ميله إليها ومدى اقتناعه بها ومدى شعوره بالحاجة الى أتعلم هذه المهارة (نظر لارتباطها بميل أو عمل ... الخ) وفي جميع الأحوال نجد ان المهارة وان كانت له جوانب عضلية إلا ان لها جوانب أخرى عقلية أو معرفية ترتبط اشد الارتباط بنواحي أخرى وجدانية وفي هذا المجال يلاحظ ان اكتساب مثل تلك المهارات أو غيرها يعتمد على سلامة الطريقة المستخدمة في إكسابها للمتعلم ومدى ملاءمة الوسائل التعليمية المتاحة ومدى التكامل بين الطريق والوسيلة والمعلم الجيد في هذا الشأن هو الذي يستطيع ان يدرك بوضوح العلاقة بين هذا الجانب والجوانب الأخرى والقادر على إدراك مكونات الخبرة المربية وكيف ان المهارات ليست سوى بعد هام من أبعاد الخبرات التي يتيحها لتلاميذه.

وكثيرا ما تشير الدلائل الى أن هناك معلمين يتصورون ان الخبرة تعني أن يعرف المتعلم شيئا حتى إذا كان الهدف هو تعلم مهارة ما والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا المجال هو : هل من المعقول ان ننمي مهارة من خلال محاضرة معينة أو من خلال دراسة كتاب معين يعالج أبعاد هذه المهارة بمعنى هل نستطيع ان نعلم تلميذا مهارة السباحة عن طريق قراءة كتاب في السباحة؟ أم ان هذا الأمر يحتاج إلى تدريب وممارسة مستمرين؟ حقيقة إن هذا لأمر يحتاج الى دراسة نظرية ولكنه الى جانب ذلك يحتاج الى الممارسة وجانب آخر عملي وفي الحالتين لابد من طريقة تناسب كل منهما، كما أن هناك حاجة الى وسيلة أو وسائل تعليمية مناسبة تتكامل مع الطرق المستخدمة في التدريس والتدريب على الجوانب النظرية والعملية والوسائل التعليمية اللازمة في هذا الشأن متنوعة وخاصة إذا نظرنا الى كل مهارة بجانبيها النظري والعملي وإذا وضعنا في الاعتبار ما يرتبط بهما من نواح وجدانية ولعله من المفيد في هذا الشأن ان نشير الى التجارب التي أجريت على محاولة إكساب مهارات السباحة لأطفال في سني حياتهم الأولى وكيف أن هذه التجارب قامت على أساس الفهم الكامل لطبيعة المتعلم من النواحي الجسمية والعضلية والصحية والنفسية واستخدام الوسائل التعليمية التي تتفق مع هذه الظروف والإمكانات ولعل هذا أيضا يتفق مع فكر بروز ومحاولة خبراء المناهج الدراسية نقل هذا الفكر الى مستوى الممارسة على كافة المستويات الدراسية وفي جميع الجوانب سواء كانت معرفية أو وجدانية أو نفسية حركية.

وعلى الرغم من إمكانية الإفادة من الوسائل التعليمية في تحقيق ما نرجوه من الأهداف إلا أن الملاحظ أنها لم تنجح في هذا الشأن بالقدر الكافي ولعلنا لا نغالي إذا قلنا إننا نعرف في الغالب أهمية هذا الشيء ولكننا لا نسلك بمقتضى هذا الذي نعرفه ولذلك قلما تستخدم الوسائل التعليمية على النحو المتوقع والذي يتناسب مع قيمتها التربوية ومدى ما يمكن ان نحققه من فعالية في المواقف التعليمية، ولعلنا نستطيع القول ان هذا يرجع إلى عوامل كثيرة لعل من أهمها ما يلي :

١-أنها لانزال على هامش العملية التعليمية وليست في صميمها فلا تزال غالبية المعلمين تعتبر الوسائل التعليمية شيئا تكميليا وأن ما يقوم به أي معلم من شرح و تفسير و قراءة وغير ذلك من الأنشطة اللفظية هو جوه العملية التعليمية وأن المتعلم لا يحتاج إلا الى هذا لانوع من الجهد بل ويذهب البعض أحيانا إلى ما هو أبعد من ذلك فيعتبرون استخدام الوسائل التعليمية في أثناء التدريس مضيعة للوقت ولذلك يمكن القول في هذا الشأن أن مسؤولية هذه الظاهرة تقع على عاتق المعلم وغيره من القيادات التربوية التي توجد بالمدرسة أو خارجها.

٢-ان الامتحانات بصورتها الراهنة لا تقيس في اغلب الأحوال إلا مستويات معرفية متواضعة ولذلك نجد ان التدريس يجري في هذا الاتجاه ولا يستخدم المعلم من الوسائل إلا ما يساعد على الحفظ والاستظهار ولكن الملاحظ أنه يعتمد الاعتماد الأغلب على ما يقوم به من إلقاء وتحفيظ وتسميع ومراجعة ولذلك ينادي البعض بتطوير الامتحانات حتى يجد المعلم نفسه مضطرا لتطوير طرق تدريسه وهذه الأخيرة تعني استخدام

الوسائل التعليمية لتطوير التدريس وجعله اكثر فاعلية ومعنى بالنسبة للتلاميذ ولعلنا نلاحظ أن ما يمكن ان تحققه الوسائل التعليمية من الأهداف كثيرة ولكن المشكلة هي أن الامتحانات لا تقيس كل هذه الأهداف ولذلك لا يجد المعلم الوسائل التعليمية إذ قلما يهتم البعض بوجودها في الدرس أو عدم وجودها وقد يكتفي البعض بالإشارة إليها في كراسات تحضير الدروس فقط وهذا يشير إلى أن مسألة استخدامها أو عدم استخدامها أمر لا يزال مشكوكا في قيمته حتى من جانب هذا المستوى الإشرافي والقيادي فالموجه النفي غالبا ما يلتف الى عدة جوانب ليس من بينها مدى كفاءته في استخدام الوسائل التعليمية ومدى الارتباط بينها وبين طرق التدريس ومدى ملاءمتها لموضوع الدرس ومدى مناسبتها لمستويات تلاميذه وما إلى ذلك من الأمور وثيقة الصلة بالوسائل التعليمية من حيث قيمتها ومدى فعاليتها في الدرس.

٣-لا تزال العملية التعليمية المعتادة تعتمد على الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للتعلم بينما الواقع هو ان المعلم والمتعلم يجب ان يرجع كل منهما الى مصادر عديدة ومتنوعة للحصول على المعرفة منها والوسائل التعليمية تعد أحد مصادر الأساسية التي لايمكن الاستفادة عنها في هذا الشأن أو حتى التقليل من أهميتها ولذلك فإن الاعتماد على الكتاب المدرسي والكتب الخارجية والملخصات كل هذا يؤدي الى قصور النظرة الى العملية التربوية بل ويجعل المتعلم سلبيا الى حد كبير في العملية التعليمية الأمر الذي ترفضه التربية التقدمية بكل شدة وحماس.

دور المعلم في إعداد
الوسائل التعليمية واستخدامها

لعله قد بين مما سبق أهمية استخدام الوسائل التعليمية في التعليم المدرسي، وكذا أهمية استخدام المعلم لها فبالإضافة الى المؤسسات المتخصصة التي تقوم بإعداد الوسائل التعليمية لمختلف المواد التعليمية إلا أنه تظل الحاجة قائمة لكي يشارك المعلم في إعداد الوسائل الى جانب استخدامها والمقصود بالإعداد هنا هو أن يقوم بإتاحة الفرص للتلاميذ للمرور بخبرات خاصة بالتخطيط وتحديد الأهداف والتصميم والبناء والتنفيذ وهي كلها عمليات يقوم بها خبراء الوسائل على المستويين المركزي واللامركزي فمثل هذه الخبرات هي مواقف تعليمية شأنها في ذلك شأن أي موقف تعليمي آخر يقوم بالمعلم بتنظيمه وإدارته ولذلك يمكن القول إن اشتراك المتعلم في خبرات أعداد الوسائل التعليمية من شأنه أن يكسبه اتجاهات وميولا ومهارات هادفة وأساسية نحو الوسائل التعليمية كمصادر للتعليم وخاصة أن التربية الحديثة تهدف ضمن ما تهدف إليه إلى تعليم الفرد كيف يعلم نفسه بنفسه وكيف يكون قادرا على إصدار قرار بشأن أي مصدر من مصادر المعرفة التي تتاح له فرص الاطلاع عليها ولذلك فإن هذه العملية أي إكساب الفرد قدرة على تعليم نفسه بنفسه يحتاج الى إكساب مهارات واتجاهات معينة نحو مثل تلك المصادر ولذلك فالحاجة ماسة إلى اكتسابها في مختلف مراحل التعليم النظامي حتى يكون قادرا على ممارستها ممارسة ذاتية حينما يصبح هو القائم على تعليم ذاته ولعلنا في هذا الشأن في حاجة الى معالجة هذا

الموضوع من ناجيتين أساسيتين هما إعداد الوسائل التعليمية ودور كل من المعلم والمتعلم في هذه العملية وأدوار المعلم في استخدام الوسائل التعليمية وصيانتها وفيما يلي معالجة تفصيلة لهذين الجانبين :

أولا: أداور المعلم والمتعلم في أعداد الوسائل التعليمية :

فالوسائل التعليمية التي توفرها الأجهزة المركزية واللامركزية مهما تكن جيدة النوعية وكافية فلابد ن المعلم سيشعر بأن هناك حاجة إلى وسائل أخرى ترتبط بالبيئة ووسائل أخرى ترتبط بحاجات التلاميذ وما يثيرونه من مشكلات وفي هذه الحالة يصبح المعلم مسئولا عن أداور معينة أو إجواءات محددة حتى يستطيع أن يبدأ في عملية إعداد الوسائل التعليمية المطلوبة بالاشتراك مع تلاميذه ولذلك يمكن القول إن المعلم في هذا الشأن عليه ان يقوم بما يأتي :

١-إجراء دراسة تحليله متأنية للمنهج الذي يقوم بتنفيذه بحيث يستطيع أن يدرك بوضوح أوجه التعلم المختلفة التي برجي تعلمها وهذا يتطلب أن يكون المعلم متمكنا من مهارات أسلوب تحليل المحتوى، واختيار المعايير المناسبة لإجراء عملية التحليل على أساس وحدة معينة يختارها لكي تتم عملية التحليل في ضوء منها وهذه العملية التي يقوم بها المعلم يجب أن تتم قبل بداية العمل مع التلاميذ بفترة مناسبة إذ أنها تؤدي وظيفيتين أساسيتين هما تحديد أهداف كل درس من دروس المنهج، وتحديد نوع الوسائل التعليمية التي يعتقد أنها ستفيده في تدريس هذه

الدروس وأنها لا يمكن أن تكون مرتبطة بحاجات التلاميذ واهتماماتهم ومشكلاتهم.

٢-وكما يحتاج المعلم في تخطيطه لدروسه الى تحديد أهداف كل منها فهو يحتاج إلى تحديد الأهداف التي من أجلها يرمي إلى أعداد وسيلة معينة بمعنى أن المعلم يجب أن يدرك ان إعداد وسيلة تعليمية معينة ليس جهدا شكليا أو جهدا ضائعا ولكنه يجب أن يكون جهدا مقصورا وموجها لتحقيق أهداف معينة ولذلك عليه أن يتساءل منذ البداية عن :

لماذا هذه الوسيلة؟ وهل ستكون هي الأفضل ؟ أم ان هناك وسائل أخرى ربما تكون اكثر فاعلية؟ وعليه أن يتساءل مثل هذه التساؤلات لكي يصل الى قرار بشأن قيمتها مدى فعاليتها المتوقعة فيما يقوم به من جهد تعليمي ومن المفيد في هذا المجال ان نذكر ان المعلم الكفء هو الذي يستطيع تحديد الوسائل في ضوء عملية تحليل المحتوى التي سبقت الإشارة إليها على ان يستثيرها مساعدة التلاميذ وحفزهم على المشاركة في عملية تحديد أهداف كل وسيلة من الوسائل التي يخططون لإعدادها واستخدامها في أثناء التدريس، إذ أنه من المعروف ان التلاميذ إذا ما اشتركوا في تحديد وصياغة الأهداف فغالبا ما سيكونون أكثر تحمسا وإقبالا على المشاركة في كافة مراحل العمل أكثر مما لو فرض العمل عليهم من خلال أوامر وتعليمات دون رغبة أو اقتناع من جانبهم.

٣-ويرتبط بهذه العملية أن يكون المعلم على دراية كاملة بخصائص تلاميذه وخبراتهم السابقة ومستوياتهم المعرفية حتى يضمن منذ البداية ان الجهد الذي سيبذله مع تلاميذه في عملية الإعداد ليس جهدا ضائعا ف شك أن

الإدراك الكامل لهذه الجوانب سيجعل المعلم واعيا بالوظيفة الحقيقة التي يمكن ان تشارك الوسيلة في تحقيقها، فقد يفاجأ المعلم بأن ما تم إعداده من الوسائل ليس مناسبا لمستويات تلاميذهم وقدرتهم الأمر الذي يعني عدم الاستفادة منها وبالتالي يكون الجهد المبذول ضائعا ومن الأهمية بمكان ان نشير إلى أهمية عملية تحليل المحتوى وكذلك عملية رصد الخبرات السابقة والقدرات والمستويات المعرفية لدى التلاميذ إذ بدونها تصبح عملية إعداد الوسائل التعليمية مجرد شكل ليست له قيمة حقيقية ويصبح جهد المعلم عديم القيمة في أغلب الأحوال.

٤-يجب أن يدرك المعلم أن الوسائل التعليمية التي يقوم بأعدادها مع تلاميذه ليست هدفا حد ذاته وأنها وسيلة لتحقيق أهداف معينة و لذلك تؤكد على أهمية ربط الوسائل التعليمية بالمنهج ربطا متكاملا مع الأهداف والمحتوى وطرق وأساليب التدريس حتى يمكن تحقيق المنهج ولعلنا نلاحظ ان كثيرا من المعلمين يكلفون التلاميذ بإعداد وسائل تعليمية معينة بل لقد تطور الأمر الى ما هو أبعد من ذلك بحيث أصبح هناك متخصصون يقومون بإعداد وسائل للتلاميذ يذهبون بها الى مدارسهم ليسلموها الى المعلمين وعندئذ يسعد التلميذ والمعلم بأن هناك من قام بهذا العمل نيابة عن الجانبين وهنا تصبح الوسيلة غاية في حد ذاتها الأمر الذي يستحيل قبوله من وجهة نظر التربية التقدمية ولذلك نقول إنه ينبغي على المعلم عند إعداد الوسائل تحديد أجزاء المنهج التي تحتاج الى وسائل اتصال تعليمية لتدعيم التعليم اللفظي وعلاج عيوبه ويجب أن تحدد الوسائل التي توضع في الكتاب الموجود في أيدى التلاميذ كالصور

والخرائط وتحديد غيرها من الوسائل كالأفلام بأنواعها وغيرها من التسجيلات الصوتية وهنا يصبح دور المعلم معرفة محتوى الكتاب المدرسي حتى لا تأتي الوسيلة تكرارا لما جاء في الكتاب المدرسي سواء في المحتوى أو في طريق العرض.

ويتطلب إعداد الوسيلة المتكاملة مع المنهج ان تتم عملية إنتاج الوسيلة تحت إشراف المعلم وخبراء المادة وخبراء المناهج وخبراء الوسائل التعليمية في فريق عمل متكامل لإعداد الوسائل المطلوبة.

٥- يجب أن يدرك المعلم أن عملية إعداد الوسائل التعليمية أو بنائها تتطلب في البداية عميلة التصميم ولا يمكن أن تبدأ عملية البناء من فراغ ودون تصور قبلي لما سيتم إعداده وهذه العملية (اي التصميم) تعني أن المعلم يضع بالإشتراك مع تلاميذه تصورا قبليا لما يمكن ان يتم في نهاية العمل أي عند الانتهاء من إعداد وبناء الوسيلة التعليمية في صورتها النهائية ومن خلال ذلك يستطيع المعلم تدريب تلاميذه على إصدار القرارات وتحديد الاهداف وإدراك العلاقات والمناقشات واحترام آراء الآخرين وغير ذلك من المهارات الهامة والمرتبطة باتجاهات في غاية الأهمية تسعى عملية التربية إلى تأكيدها لدى التلاميذ.

٦-ضرورة رصد الوسائل التعليمية الموجودة بالفعل فالإدارة العامة للوسائل التعليمية تنتج وسائل عديدة يوزع بعضها على مديريات التربية والتعليم ويوزع بعضها الاخر على جميع المدارس وهناك مخازن للوسائل تحتوى على وسائل عديدة ربما يصعب الحصول عليها الآن بسهولة ولذلك تؤكد أنه على المعلم ان يجري عملية حصر شاملة لكل ما تحتوية

المدرسة ومخازنها وكذلك مراكز الوسائل بمديريات التربية والتعليم وذلك قبل البدء في تصميم واعداد وسائل أخرى حتى لا يحدث تكرار أو ازدواج.

٧-التعرف على الإمكانات المتاحة، فكل وسيلة يتطلب التخطيط لها واعدادها إمكانات مادية وخبرات متنوعة ولذلك لابد من معرفة مدى توافر هذه الإمكانات هذا فضلا عن أن المعلم يجب أن يحدد الفريق الذي سيعمل من أجل إعداد كل وسيلة وقد يضم هذا الفريق عددا من المعلمين من ذوي الخبرات المتكاملة والشئ المؤكد في هذا الشأن هو أن أي فريق خاص بإعداد وسيلة تعليمية ما يجب أن يكون التلاميذ هم الطرف الأساسي فيه فهذه المواقف هي مواقف تعليمية لا يجب أن تفوت على التلاميذ فرص المرور بها والتعلم منها.

٨-يجب ألا يتصور المعلم أن كل شئ وكل عمل أو إجراء أو أية دراسة سابقة على إعداد الوسيلة أو في اثناء الإعداد هو من صميم مسئولية منفردا ولكن الواقع هو أنه عضو في فريق كبير يشتمل على معلمين اخرين وربما احد خبراء المناهج وأحد الموجهين أو غيرهم الى جانب مجموعات من التلاميذ وبذلك فلابد ان يكون هناك ما يمكن أن نسمية بتوزيع الأدوار بحيث يدرك كل فرد مسئولياته وأدواره وعلاقتها بمسئوليات وأدوار الآخرين الذين يشتركون معه في العمل.

٩-يجب أن يدرك المعلم أن ما يقوم به التلاميذ من الأعمال في هذا الشأن ليس المقصود من ورائه الإنتاج كغاية فيحد ذاته ولكن المقصود هو أن يتعلم كل فرد كيفية العمل والمشاركة مع فريق في كل مراحلة وكيفية

التعبير عن النفس وكيفية احترام جهود الآخرين وكيفية التعاون وما الى ذلك الأهمية وقد يصعب على المعلم تكوينها من خلال النشاط التعليمي الذي يبذل في إطار التربية التقليدية والمهم في هذا الشأن أن يعلم المعلم والمتعلم أن الناحية الجمالية ينبغي ألا تغلب على الناحية العملية وأن الإنتاج ينبغي ألا يأتي في المقدمة على حساب ما يتعلمه التلاميذ من معارف ومفاهيم وما يكتسبونه من قيم و عادات ومهارات وبناء على ماسبق تصبح مسألة الإتيان بوسائل تعليمية جاهزة أمرا هاما ولكن ما يفوقه من حيث الأهمية هو أن يشترك المعلم مع تلاميذه في إعداد الوسائل اللازمة لعملية التدريس أو لتنفيذ منهج ما إلا أن هذا الامر الأخير لا ينطبق على جميع أنواع الوسائل فهناك وسائل تحتاج الى خبرات فنية راقية مثل إنتاج الأفلام المتحركة أو الافلام التسجيلة أو اللوحات الشفافة التراكمية أو النماذج وغيرها كثير ولكن في نفس الوقت هناك وسائل تعليمية كثيرة يمكن القيام بتصميمها وبنائها، ولعلنا نستطيع القول إن الدعوة الى استغلال امكانات البيئة المحلية في إعداد وسائل تعليمية هي دعوة تنطوي في جوهرها على توجيه الاهتمام الى ضرورة مشاركة المتعلم في هذه العملية وهناك الكثير من البحوث والتجارب التي تتضمن إعداد وسائل تعليمية من خامات بسيطة من مخلفات عديدة توجد في البيئات المحلية بكثرة والمهم في هذا الشأن بل وخلاصة هذا كله هو أن تصميم وبناء وإعداد وسائل تعليمية عمل من أهم الأعمال المشتركة بين المعلم والمتعلم لا يقل في اهميته عن عمليتي استخدام وصيانة الوسائل التعليمية ولعلنا نستطيع في هذا المجال ان يشير إلى بعض

المبادئ الهامة التي يمكن للمعلم الاسترشاد بها في تصميم واعداد الوسائل التعليمية وهي :-

١-ضروري تصميم الوسيلة قبل إنتاجها لكي نوفر الكثير من الجهد والوقت والمال.

٢-تبدأ عملية التصميم عادة من جانب المعلم، ويستحسن أن يستفيد المعلم من تلاميذه المهرة.

٣-في تصميم الوسائل وإنتاجها يفضل الاستعانة بآراء من يهمهم الأمر لأن إجماع العقول افضل من تفكير عقل واحد ويفضل ايضا الاستعانة بالمراجع المختلفة في هذا المجال.

٤-يجب أن يتناسب تصميم الوسيلة وإنتاجها في الوقت الذي يبذل عادة في إنتاجها وفي هذا المجال ينبغي استخدام اقل الخامات جهدا واكثرها نفعا عدم التركيز على الناحية الفنية الجمالية وحدها.

٥-يفضل أن تكون الوسيلة مما هو متوافر من الخامات المحلية -- مع عدم الاخلال بالدقة العلمية.

٦-يجب أن تكون الوسيلة متينة الصنع، حتى يمكن تداولها بأمان ولتبقى اكبر مدة ممكنة تحقيقا للناحية الاقتصادية.

٧-عند تصميم وسيلة وإنتاجها يمكن إدخال تعديلات نتيجة خبرات المعلم عند استخدامها ثم إنتاجها بشكل افضل.

ويحتاج المعلم عادة إلى بعض الخامات والاجهزة في هذا المجال وهي :

أولا : الخامات :

١-الورق : وله أنواع كثيرة منها الكرتون بأنواعه والورق الشفاف والورق السلوفان والمربعات وغيرها من الأنواع التي تختار من بينها ما يتناسب مع الوسيلة المراد إنتاجها.

٢-الألوان : مثل الألوان المائية وتمتاز بشفافيتها وألوان الجواش وهي غير شفافة وتوجد إما في أنابيب معدنية أو قد تكون عبارة عن مسحوق معبأ داخل عبوات خاصة.

٣-الحبر الشيني : يعرف الحبر الذي يستخدم في أغراض إنتاج الوسائل بالحبر الشيني ومن خواصه أنه سريع الجفاف لذلك يجب ألا تترك الزجاجة مفتوحة بعد الاستعمال وله ألوان عديدة منها الأبيض والأسود والاصفر وغيرها.

٤-الجبس: وهو عبارة عن كبريتات الكالسيوم التي توجد في الطبيعة على شكل بلورات تعرف بالجص ويمكن الاستفادة من تلك المادة في اغراض النحت وصب القوالب وعمل التماثيل والنماذج.

٥-الشمع : وهو على أنواع كثيرة منه شمع النحل وشمع اليابان وشمع الحشرة الصينية وغيرها من الانواع التي تختلف من حيث الصلابة والليونة ودرجة الانصهار وللشمع خاصة ملائمة للكثير من الأغراض كصب القوالب وعمل النماذج وغيرها من الاغراض في الفنون الجميلة.

٦-الغراء : يستخدم الغراء كمادة لاصقة في أغراض وأشغال اثبات الوسائل من الخشب وهو يوجد على هيئة قطع مسطحة أو على هيئة حبيبات

صغيرة أو مسحوق كما توجد انواع منه محفوظة في أنـــابيب معدنيـــة صغيرة تمتاز بإمكانية استخدامها المباشر والى جانب الخامات الســـابقة يجب أن تتوافر في ورشة إنتاج الوسائل خامات أخرى مثل :

قطع وألواح من الخشب الأبلكاح وشرائح من الزجاج ذات مقاســـات مختلفة وورق صنفرة وجوخ كستور وبري، وأسلاك صناديق وغيرها مـــن الخامات اللازمة لإنتاج الوسائل التعليمية.

ثانيا : الأدوات :

١-مجموعة الأدوات الهندسية : وتشـــمل الفرجـــار، المنقلـــة، والمثلـــث والمساطر المختلفة والأقلام الرصاص والأقلام الملونة وغيرهـــا مـــن الأدوات الهندسية والكتابية وينبغي أن تتوافر مثـــل هـــذه الأدوات فـــي مقاسات مختلفة.

٢-مجموعة أدوات النجارة: مثل المنشار، والشاكوش، والســـكينة للقطعـــة والفارة والمبرد والمقصات وغيرها.

٣-مجموعة الأدوات الكهربائية : مثل مكوه اللحـــام ومفـــاتيح كهربائيـــة وأسلاك ومقاومات وغيرها.

ثانيا : أدوار المعلم والمتعلم في استخدام الوسائل التعليمية وصيانتها

على الرغم من أهمية الوسائل التعليمية وضـــرورة توافرهـــا فـــي المدرسة بحيث يستطيع المعلم انتقاء ما يناسب دروسه منها، إلا أن امتلاكـــها لا يعني توافر الضمانات الكافية للإفادة من إمكاناتها، ومثـــال ذلـــك لـــو أن

المدرسة يوجد بها أفلام وشرائح وأجهزة وعينات ونماذج ورسوم ومصورات وملصقات وخرائط وأطالس وكرات أرضية وغير ذلك من الوسائل اللازمة للتدريس، فهذا لا يعني ان المعلم يستطيع استخدام هذا كله على النحو الأمثل إذ أن ذلك يرتبط كما سبق القول بكفاءات معينة، كما أن المعلم يجب ان تتوافر لديه كفاءات خاصة بعملية التدريس، وكفاءات خاصة بالتعامل مع الآخرين .

وكفاءات خاصة بتصميم واعداد وسائل تعليمية فهو في حاجة أيضا الى كفاءات خاصة بكل وسيلة تعليمية ومثل ذلك أن المعلم في استخدامه لأية وسيلة يجب أن يكون قادرا على اختيار الوسيلة المناسبة لكل درس وهذه إحدى الكفاءات العامة وإلى جانب ذلك لابد أن يمتلك كفاءات خاصة بكل وسيلة فإذا كان يستخدم فيلما متحركا على سبيل المثال سنجد انه في حاجة الى التمكن من كفاءات مثل تحديد مستوى المادة التي يحتويها الفيلم، وتحديد مدى ملاءمة الفيلم لمستويات تلاميذه وخبراتهم السابقة وتعرف العلاقة بين مادة الفيلم ومادة الكتاب المدرسي وغير ذلك من الكفاءات التي قد لا يحتاجها المعلم في تعامله أو استخدامه لوسائل تعليمية أخرى على أن ما يعنينا في هذا المجال هو أن نبين الكفاءات العامة الواجب توافرها لدى المعلم لاستخدام الوسائل التعليمية وصيانتها وهذه الكفاءات هي :

١- الإلمام بالمادة التي يدرسها لتلاميذه وبالكتاب المدرسي، بحيث يقوم بفحص الاثنين لتعرف محتوياتهما حتى يصبح قادرا على اتخاذ قرار بشأن استخدام الوسيلة وأن يصبح قادراً على أن يقف على كل أبعادها من حيث مدى مناسبتها لمستويات تلاميذه ومدى تكاملها مع محتوى

الكتاب المدرسي الذي يوجد مع التلاميذ ومدى أهمية استخدامها في تنفيذ المنهج الذي يقوم على تنفيذه ولعل هذه الكفاءة بكل مشتملاتها تعني أن المعلم ليس معلم مادة توجد بالكتاب المدرسي فقط ولكنه معلم بمعنى الكلمة فهو موجه ومرشد وميسر لعملية التعلم ومن ثم فهو في حاجة الى إدراك العلاقة بين المادة التي يقوم بتدريسها ومحتوى الوسيلة التعليمية التي يود استخدامها في هذا الشأن.

٢-الفهم الكامل لدور الوسائل التعليمية في العملية التربوية بحيث يعرف أنواعها وخصائصها وإمكاناتها ومصادر الحصول عليها وكيفية إنتاج بعضها، ولا يقصد بذلك مجرد الفهم ولكن المقصود هو أن يكون المعلم واعيا بأهميتها ووظيفتها ومتحمسا لاستخدامها بمعنى أن يوجد لديه الاتجاه الموجب نحوها ونحو استخدامها بأسلوب فعال في أثناء التدريس.

٣-إدراك العلاقة بين الوسيلة المختارة من ناحية وبين الهدف من الدروس ومحتواه من ناحية أخرى، فالوسيلة التعليمية كما سبق القول هي عنصر من عناصر المنهج الدراسي ومن ثم فهي من أهم مقومات نجاح المعلم في التدريس، وتجدر الإشارة هنا إلى انه إذا كانت طريقة الدرس المستخدمة في درس معين تختلف في درس آخر فهذا المنطلق ينطبق على الوسائل التعليمية إذ أن لكل درس ما يناسبه من الوسائل ومعيار الاختيار هنا هو الأهداف التي يرجى تحقيقها، وبالتالي تصبح الوسيلة والطريقة وما يقوم به التلاميذ من أنشطة مجرد وسائل يتم توفيرها واستخدامها لتحقيق أ هداف معينة.

٤-تجريب الوسيلة التعليمية قبل استخدامها مع التلاميذ إذ أن عنوان الوسيلة كما يشار إليه في الفهارس المتخصصة لا يشير على نحو دقيق للمحتوى الفعلي لها ولذلك فلا بد من أن يطلع المعلم على الوسيلة اطلاعا مخططا بحيث يستطيع إدراك كل أبعادها وبالتالي يكون أقدر على الإفادة من كل إمكاناته وهنا لا يجوز أن تكون أول مشاهدته لها في نفس وقت مشاهدة التلاميذ لها بل لابد أن تسبقها إذ أنه كثيرا ما يؤدي مثل هذا الموقف الى ارتباك المعلم نتيجة لما يظهر من أخطاء في التوقعات.

٥-ربط المشاهدة بالتساؤلات، أو أن يكون استخدام الوسائل مرتبطا بأسئلة يجيب عنها التلاميذ، ولا يجدون إجابات عنها إلا من خلال دراستهم لها، وهذا يعني إثارة المشكلات أو التساؤلات وتوجيه أنظار التلاميذ إلى أن إجاباتها توجد في الوسيلة ذاتها، وهذا يساعد التلاميذ على تركيز الانتباه والاهتمام المناسب في أثناء العروض أو استخدام أية وسيلة تعليمية هذا فضلا عن أنه يزيد من مستوى الدافعية لدى التلاميذ وهو أمر يساعد على المشاركة الفعالة في المواقف التعليمية.

٦- تهيئة الظروف والإمكانات المناسبة لاستخدام الوسيلة التعليمية وهذه الكفاءة لوحظ أنها قلما تلقي الاهتمام الواجب من جانب المعلمين وربما رجع هذا في جانب كبير منه إلى عدم توافر الإمكانات داخل المدرسة، ولكن ما يمكن تأكيده هو أن هذا الجانب لا يلقي الرعاية الكافية من جانب المعلم، الأمر الذي يجعل الفائدة المحققة من استخدام الوسائل قليلة.

٧-الاستفادة من خبرات الآخرين فكثيرا ما تظهر محاولات مبتكرة من جانب بعض المعلمين في مجال استخدام الوسائل التعليمية، مما يعني أن هذا المحاولات يجب أن تكون موضع تجريب من جانب المعلم فلا بأس من التخريب والتطوير بما يتناسب مع ظروف تلاميذه وإمكانات مدرسته.

٨-الابتكار والتجديد ولا يكفي في هذا الشأن أن ينتظر المعلم ما يبتكره الآخرون ولكن يجب أن يكون قادرا على الابتكار وتجريب كل ما يصل إليه من مبتكرات ولا يخشى الوقوع في أخطاء وهنا تظهر مسئولية القيادات التربوية وخاصة الموجه الفني الذي يجب أن يكون دوره في هذا الشأن هو التشجيع والتوجيه وتصحيح الأخطاء مما - يساعد على التطوير الفعلي.

٩-استخدام الوسائل التعليمية فيما يجري من مناقشات بغرض التفسير أو الاستنتاج وإلى جانب ذلك يجب أن يستخدمها المعلم في عملية التقويم، فلا يكفي أن يقتصر في عملية التقويم على ما يعقد من امتحانات فترية أو امتحانات نهائية، بل يمكن أن تستخدم الوسائل أيضا في توجيه أسئلة الى التلاميذ ويطلب إليهم الإجابة عنها تحريريا أو شفهيا.

١٠- فهرسة الوسائل التعليمية المتاحة في المدرسة، وقد تكون هذه الوسائل من إعداد الإدارات والأقسام المتخصصة في هذا المجال، كما قد تكون من إعداد معلمين زملاء وتلاميذ في سنوات سابقة ومهما يكن نوع الوسائل ومصدرها فإن المعلم يجب أن يقوم بتصنيفها عل أساس يراه مناسبا بحيث يسهل عليه وعلى زملائه الرجوع إليها واستخدامها

في التدريس، ويفضل في هذا الشأن أن يصاحب الفهارس بطاقات صغيرة يشار فيها إلي نوع الوسيلة والمجال الدراسي الذي تخدمه ومواصفاتها الأساسية ومحتوياتها الرئيسية وغير ذلك من المعلومات التي يمكن أن تدل على نوع الوسيلة وإمكاناتها.

١١- تقويم الوسيلة فلا يكفي ان يستخدم المعلم الوسيلة ولكن يجب أن يرتبط بذلك تعرف نواحي القوة والضعف فيها، ولا يتوقف ذلك على قرار يصدره المعلم في هذا الصدد فقط، ولك يجب أن يكون المتعلم دور في هذا الشأن كما ينبغي ألا تؤجل هذه العملية إلى نهاية العام الدراسي بل يجب أن تكون مستمرة باستمرار العملية التعليمية حتى يمكن تطويرها وكذا تطوير استخدامها، وهذه النقطة الأخيرة والمتعلقة بتطوير استخدام الوسيلة هي التي يجب أن يعني بها المعلم عناية خاصة إذ أن العيب قد لا يكون في الوسيلة ذاتها وإنما في كيفية استخدام المعلم لها في أثناء التدريس ومن هنا تصبح عملية التغذية الراجعة عملية أساسية يسأل عنها المعلم.

١٢- متابعة أنواع النشاط التي يمارسها التلاميذ بعد استخدام الوسيلة، بحيث يتضمن ذلك متابعة التلاميذ لتعرف مدى الفائدة المحققة من استخدام الوسيلة فالمفترض ان استخدام أية وسيلة تعليمية في أي درس من الدروس يؤدي إلى إثارة الاهتمامات والميول لدى التلاميذ، وبالتالي يصبح من المتوقع أن يتجه التلاميذ الى أنشطة أخرى جديدة مثل قراءة قصص أو إعداد برامج لإذاعة المدرسة، أو التخطيط المعرفي أو إعداد نموذج أو خريطة أو غير ذلك وفي هذه الحالة يصبح المعلم في حاجة

إلى بطاقة يستطيع من خلالها أن يقوم مستويات تقدم تلاميذه في مختلف أنواع الأداء المرتبط باستخدام الوسائل التعليمية.

١٣- صيانة الوسائل أمر في غاية الأهمية ليس فقط للمحافظة عليها لاستخدامها لفترة طويلة تتناسب مع ما بذل من تكلفة في إنتاجها ولكن أيضا لكي يتعلم التلاميذ كيفية المحافظة على مثل هذه الأشياء ومن المعروف أن هناك طرقا لصيانة كل نوع من أنواع الوسائل التعليمية وبالرغم من اختلاف هذه الطرق إلا أن ما نود تأكيده هو أن هذه العملية ليست مسئولية المعلم نفسه وحده ولكنها مسئولية التلميذ أيضا فكما أن للتلميذ دوره في تصميم وبناء الوسائل واستخدامها فله أيضا دوره في عملية الصيانة لما يمكن ان تشارك هذه العملية في تكوينه من اتجاهات موجه نحو النظافة والمحافظة على الملكية العامة وغير ذلك من الاتجاهات المرغوب فيها واستقراء من هذا كله ربما يمكن القول أن المعلم في استخدام للوسائل التعليمية يجب أن يراعي الاعتبارات الآتية :

أ- يجب على المعلم الحصول على الوسيلة قبل عرضها واستخدامها بفترة زمنية كافية.

ب- ينبغي على المعلم بعد حصوله على الوسيلة أن يقوم بتجربتها قبل استخدامها وذلك لاختبار مدى صلاحيتها للغرض الذي ستستخدم من أجله والمدة الزمنية اللازمة للاستخدام ودراسة محتواها.

ج- يجب على المعلم ان يراعي تحديد النقاط التي تحتاج إلى عناية خاصة في محتوى الوسيلة عند تقديمها لتلاميذه.

د- ينبغي على المعلم أن يقوم بإعداد المكان اللازم لاستخدام عرض الوسيلة قبل عرضها وهذا يتطلب أن تكون الوسيلة في مكان يراه كل التلاميذ بوضوح وأن تكون الإضاءة والتهوية كافتين في هذا المكان حتى يتوافر للتلاميذ عنصر الراحة أثناء تفاعلهم مع محتوى الوسيلة.

وبعد أن يهيئ المعلم تلاميذه لاستخدام الوسيلة فإن مرحلة الاستخدام تتطلب ما يأتي:

١- ينبغي على المعلم أن يقوم بالتقديم للوسيلة قبل عرضها وهذا يتطلب قيامة بشرح الرموز التي قد يشعر بصعوبة فهمها على التلاميذ أو إعداد تلاميذه للتفاعل معها.

٢- يجب أن يتأكد المعلم من وضوح الوسيلة لكل الدارسين أثناء عرضها وأن يهتم بعملية إعادة عرض جزء منها مرة أخرى إذا ما شعر بأن التلاميذ لم يفهموه. وهذا يساعد المعلم على تغيير الطريقة أو السرعة التي تعرض بها الوسيلة أو شرح رموز أو نقاط قد تكون غامضة.

٣- عند الاستخدام ينبغ على المعلم أن يتأكد من متابعة التلاميذ لعرض الوسيلة وأن يقوم بتشجيع التلاميذ على المناقشة أثناء عرض الوسيلة وأن يهتم المعلم بتقويم تلاميذه وتقويم الوسيلة ليعرف مدى استجابتهم لها وقدرة الوسيلة على نقل الأفكار والاتجاهات والمهارات في محتواها.

٤-ينبغ على المعلم أن يقوم بتشجيع التلاميذ على ممارسة أوجه من النشاط الذي يتعلق بالمادة المعروضة في الوسيلة وتوفير الإمكانيات الضرورية لذلك والتي من شأنها أن تساعد على هذا النشاط.

مزايا الوسائل التعليمية

للوسائل التعليمية مزايا كبيرة سبق أن قدمنا بعضها وفيما يلي تفصيلات أكثر حول بعض تلك المزايا وهى:

أولاً: خلق الاهتمام والإثارة والانتباه:

حاول أن تجرى تجربة بسيطة تتبين منها حقيقة هذا الأمر ، فلو أتيت بطفل في الصف الثالث الابتدائي مثلا وحاولت أن تتحدث إليه عن الدجاجة من حيث الشكل وغذائها وطرق العناية بها ، فإن ذلك قد يثير اهتمامه بدرجة ما ولكن إذا حاولت أن تجعل حديثك متكاملا مع صورة ملونه لدجاجة وحولها صغارها يلتقطون الحب ، أو أنك حاولت أن تذهب به إلي حديقة أو مكان يربى فيه الدجاج فإن ذلك سيكون أكثر إثارة لاهتمامه وانتباهه ، وحتى نحن الكبار كثيرا ما ينجح أحد الأفلام الجيدة في خلق الاهتمام لدينا وإثارة انتباهنا ، وفى نفس الوقت لا ينجح الفيلم السيئ في ذلك.

ثانيا : فهم ما يصعب شرحه أو تصوره:

لو حاولت أن تشرح لطفل بعض المعاني المجردة مثل الديمقراطية أو الأخلاق أو الأمانة أو غير ذلك فإنه سيكون من الصعب عليه إدراك معناه

وأبعاده ويرجع ذلك إلى عدم قدرة الطفل على إدراك العلاقات بين مجموعة من الحقائق ، أي إجراء عملية التجريد ، وهى عملية يصعب على الطفل القيام بها ، ولذا فإن الوسائل التعليمية يمكن أن تترجم مثل هذه الأمور المجردة في مواقف عملية يشعر فيها المتعلم بما تعنيه وما ترمى إليه وما ينطوي تحتها من حقائق.

ثالثا: سرعة نقل المعلومات وتوفير الوقت

تستطيع الوسائل التعليمية أن تنقل المعلومات بسرعة ولعلك تلاحظ ذلك من نشرات الأخبار مثلا ، فعندما تقع حادثة أو ثورة انقلاب أو زلزال في أي مكان في العالم سرعان ما تنقله وكالات الأنباء عن طريق العديد من وسائل الاتصال ، الأمر الذي لم يكن سهلا منذ عدد من السنوات ، بل إنه أصبح في استطاعة بعض الوسائل الآن أن تنقل الأحداث في نفس وقت وقوعها ، ولعلك تذكر يوم أن نقل التلفزيون العربي إلينا وفي منازلنا موقفا تاريخيا لا ينسى وهو يوم "تغيير مجرى نهر النيل" وهذا مجرد مثال ، وإذا حاولت أن ترجع بذكراك إلى الوراء ستجد العديد من الأمثلة ، بل إذا حولت أن تسمع الآن إلى نشرة أخبار ستجد الكثير مما يؤكد ذلك. ولا يقتصر دور الوسائل التعليمية على ذلك ، فهي تستطيع كذلك أن توفر لنا الوقت بما يمكن أن تعرضه على المتعلم في وقت قصير في حين أنه يستغرق وقتا طويلا إذا ما عرض بطريق الرموز اللفظية.

رابعا: تصدق الانطباعات مع بقاء الأثر:

إن الوسيلة التى يتم اختيارها على أسس سليمة واستخدامها على نحو طيب يمكن أن تجعل المتعلم يخرج بانطباعات صادقه لها معنى واضح لديه قد يصعب عليه التوصل إليه عن طريق الرموز ، ولعلك تستطيع أن تتأكد من ذلك عن طريق المقارنة بين انطباعات عن فيلمين أحدهما جيد والآخر سئ أو بين برنامجين تلفزيونيين أحدهما جيد والآخر ردئ إن مثل هذه المقارنة ستجعلك قادرا على معرفة الفروق بين الاثنين في ضوء المقارنة بين الانطباعات المختلفة.

ولا شك أننا جميعا نذكر أشياء ومواقف وأحداثا لا تزال في ذاكرتنا بل وربما أثر في آرائنا ووجهات نظرنا تجاه كثير من الأشياء ، والوسائل التعليمية هي التى تملك هذا التأثير ، بمعنى أننا كثيرا ما نتعلم أمورا من عروض مسرحية مثلا لا تزال آثارها في نفوسنا ، وهذا يتوقف أيضا على درجة جودة الوسيلة من حيث الاختيار والاستخدام والفعالية.

ومع ما للوسائل التعليمية من أهمية بالغة إلا أنها لا تخرج عن كونها أدوات في يد المعلم يستعملها عندما يشعر بالحاجة إليها وفى ضوء ما يحدده من الأهداف للمواقف التعليمية ، ومعنى ذلك أننا لا يمكن أن نقبل الفكرة القائلة بأنه يمكن الاستغناء بالوسائل التعليمية عن المعلم ، فهي ليست إلا أداة أو عنصرا ضمن عناصر أخرى تشترك معها لتوفر موقفا تعليميا جيدا يمكن أن يتعلم منه التلميذ تعلما مثمرا ، وهذا يعنى أن استخدام الوسائل التعليمية لا يقصد به سد فراغ في الوقت ، بمعنى أن المعلم لا يستخدمها لتغطية الجانب الشكلي ولكنه يستخدمها لأن لها وظيفة ودورا تؤديه في الموقف التعليمي ،

ومن ثم لعلك تستطيع أن تدرك أن الوسيلة أداة لتحقيق هدف وليست هدفا في حد ذاته ، كما أن تحقيق الفائدة من استخدام الوسيلة يتوقف على استخدام المعلم لها بمهارة وعناية ، إذ أن ذلك يمكن أن يغنى الموقف التعليمي ويزيد ثراء ويؤثر في نوعية التعلم (منتج التعلم) كما أن إساءة استعمال الوسيلة يمكن أن يؤدى إلى نتائج لا تتفق مع ما حدد من أهداف للموقف التعليمي. وتجدر الإشارة هنا إلى أن استخدام المعلم للوسيلة بنجاح يتوقف إلى حد كبير على استخدامه لها في الوقت والمكان المناسبين ، أي أن المعلم يجب أن يسأل نفسه ، متى أستخدم الوسيلة؟ أي في أي وقت من الدرس استخدامها؟ وما الطريقة التى استخدامها بها؟ وعندما استخدامها كيف أربط بين محتواها وموضوع الدرس؟ وفى أي مكان أضعها؟ ومن أين أبدأ؟ وهكذا.

خامساً: تعليم أعداد متزايدة من التلاميذ في فصول مزدحمة

يلاحظ في الوقت الحاضر ازدياد أعداد التلاميذ في المدارس والفصول سنه بعد أخرى ووجود قصور يتضح في عدم ملاحقة المدرسة لهذه الزيادة ، ووسائل التعليم تلعب دورا في حل مشكلة تعليم هذه الأعداد المتزايدة من التلاميذ والتي نتجت عن ارتفاع معدل النمو السكاني ، فالتلفزيون والإذاعة تساهم في تعليم التلاميذ في الفصل وخارجة عن طريق قيام مدرس كفء بإعداد دروس نموذجية وتسجيلها للتلفزيون أو الإذاعة وتوجه إلى الدارسين في كل مكان في القرية والمدينة ، وبذلك نضمن تكافؤ الفرص للتلاميذ كما يساعد ذلك على التقريب الفكري والثقافي بين جميع التلاميذ.

سادساً: المساهمة في علاج مشكلة الزيادة الهائلة في المعرفة الإنسانية:

لقد أدى تزايد المعلومات والمعارف الإنسانية وما يرتبط بـها مـن حقـائق ومفاهيم جديدة إلى حجم المناهج التعليمية وتضخمها ، وأصبح التلميذ اليـوم مطالبا بتعلم كمية أكبر من المعلومات والحقائق والمفاهيم تزيد كثيرا على ما كان يتعلمه التلميذ في الماضي ، كما تضاعف حجم المعلومـات والحقـائق والمفاهيم في الكتاب المدرسي ، وأدى هذا إلى ازدياد أعبـاء المعلـم علـى اعتبار أنه المصدر الوحيد لخبرات التعلم بالنسبة للتلاميذ في الوقت الذي ينبغ أن ينظر للمعلم على أنه مرشد وموجه للتلاميذ. وأن وظيفته الرئيسية هـي تنظيم الخبرات والمواقف التعليمية المتنوعة التي تحقق له النمو المرغـوب فيه.

ويمكن عن طريق استخدام وسائل الاتصـال التعليميـة بأنواعـها المتعددة سواء كان سمعية أو بصرية أو كليهما تدريس الكثير من المعلومات والحقائق والمفاهيم التي يتضمنها مقرر معين وتعفي المدرس مـن الإلقـاء وتحقق الكثير من أهداف المقرر الدراسي على نحو أكثر فعالية مما لو اعتمد المعلم في تدريسه على الطرق اللفظية القائمة على الإلقاء.

سابعاً: علاج مشكلة قلة عدد المعلمين المؤهلين علميا وتربوياً

قد تضطر وزارة التربية والتعليم إلى الاستعانة ببعض المعلمين غير المؤهلين علميا وتربويا لمواجهة تزايد أعداد التلاميذ للقيام بعملية التدريـس ، وتساهم وسائل التعليمية هنا في إعداد هؤلاء المعلمين تربويا عن طريق تقديم برامج تدريبية ونماذج جيدة للتدريس والتي يمكن أن يحتذى بها المعلم ممـا

يؤدى إلى رفع كفاءته التربوية هذا بالإضافة إلى إعـــداد دروس تلفزيونيـــة وإذاعية ودروس مسجلة على أفلام وأشرطة صوتية تعد بواســـطة خـبراء متخصصين أكفاء مما يمكن أن يسهم في علاج مشكلة التخلف العلمي للمعلم.

ثامناً: التغلب على مشكلة الفروق الفردية:

يضم الفصل الدراسي مجموعة كبيرة من التلاميذ يختلفون من حيـث قدراتهم ومواهبهم وخبراتهم ، وكلما كثر عدد التلاميذ داخل الفصـــل زادت الفروق الفردية بينهم ، والمدرس عندما يقوم بشرح درسه للتلاميذ يعتقد فـــي غالب الأحيان أن تلاميذه في مستوى واحد ويتناسى أن هناك فروقا فرديـــة بينهم.

والوسائل التعليمية تساهم في حل هذه المشكلة على أساس أنها تقـــدم متغيرات متعددة ومتفاوتة وتعرضها بأساليب وطرق مختلفة مما يؤدى إلـــى استثارة التلاميذ من ذوى القدرات والمواهب والخبرات المختلفة كما تســاعد الوسائل التعليمية ممثلة في التسجيلات الصوتية وغيرها ما قد يفوت التلاميـذ من خبرات داخل الفصل.

تاسعاً: توفير خبرات حقيقة أو بديلة تحاول نقـل الواقـع إلى أذهان التلاميذ

تساهم الوسائل التعليمية إذا ما أحسن تصميمها واستخدامها في نقـــل الواقع إلى التلاميذ في الفصول مهما بعدت المسافة وطـــال الزمـــن ، فـــهي

تساعد على تحسين مستوى التدريس بتعويض التلاميذ عن الخبرات التى لم يمروا بها سواء التى حدثت في الماضي أو التى تحدث بعيداً عنهم ، كما تساعد على تهيئة الفرص للتلاميذ لاكتساب الخبرات الحقيقية وفى مواقعها على البيئة الطبيعية عن طريق القيام برحلات أو زيارات ميدانية إلى مواقع هذه الخبرات ويقف التلاميذ عليها بأنفسهم وهذا يؤدى إلى تعلم جيد.

عاشراً: تخاطب أكثر من حاسة

هناك حقيقة علمية مؤداها أنه كلما تمت مخاطبة الدارس عن طريق أكثر من حاسة كان ذلك أدعى إلى إثراء العملية التعليمية ، لأن الأثر سيكون أكبر فحين يتلقى التلميذ درسا بوسيلة تعليمية فإنه يستخدم حاسة البصر وإذا كانت وسيلة صوتية فإن يستخدم حاسة السمع وإذا ما توافرت الوسيلة برائحة معينة فإنه يستخدم حاسة الشم ، ومعنى ذلك أنه إذا زاد استخدام أكثر من حاسة فإن منتج التعليم يكون أكبر.

التسميات المختلفة للوسائل التعليمية

إذا رجعت إلى كتب التربية نجد تسميات عديدة للوسائل التعليمية ، وعلى سبيل المثال تجد التسميات الآتية:

* الوسائل السمعية – التعليم البصري.
* الوسائل السمعية والتعليم السمعي.
* الوسائل التعليمية والسمعية والبصرية.
* الوسائل التعليمية – الوسائل المعينة.

* الوسائل المعينة على التدريس.
* معينات التدريس.
* الوسائل المعينة على الإدراك والمعينات الادراكية.

وحقيقة الأمر أن وراء هذا التنوع في الأسماء دراسات وأبحاثا عديدة ، فقد كانت طبيعة كل دراسة أو بحث تفرض مجاله ، لذلك نجد أن كلا منها تناول جانبا من الجوانب وأخضعها للدراسة ، ومن ثم تبرز أهمية هذا الجانب على حساب غيرة من الجوانب ، ولذلك أيضا نجد أن صاحب الدراسة أو البحث يطلق عليها الاسم الذي يتفق والزاوية التى أخضعها للبحث والدراسة.

ومثال ذلك أن الباحث الذي يتناول الوسائل التعليمية من حيث علاقتها وتأثيرها على نمو المدركات نجدة يطلق عليها الوسائل الإدراكية وهكذا. على أنه مهما تكن المسميات التى تطلق على الوسائل التعليمية فيمكنك أن تدرك:

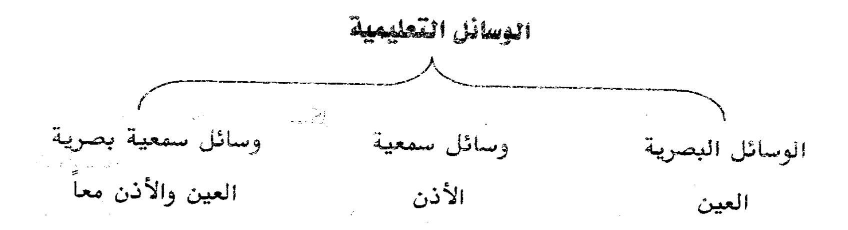
١- أنها أدوات تساعد على التعلم وفق ما نرجوه من أهداف ، أي أنها وسائل وليست غايات في حد ذاتها.

٢- أنها تتضمن الأدوات والطرق التى تستخدم حواس الإنسان كلها أو بعضها.

أنواع الوسائل التعليمية

أولا: التصنيف على أساس الحواس

لعلك استطعت في ضوء ما سبق أن تدرك أن هناك أنواعا مختلفة للوسائل التعليمية ، وتسهيلا للغرض والدراسة يقسمها المختصون تبعا للحواس التى تتصل بها وتخاطبها ، فهناك الوسائل البصرية ، وهناك الوسائل السمعية ، وهناك الوسائل التى تخاطب حاستي البصر والسمع وفيما يلي نقدم إليك معالجة للأنواع الثلاثة مع ملاحظة أننا سنقتصر على بعض الأمثلة لكل نوع منها ، ولكن قبل أن نقدم لك هذه المعالجة عليك أن تراجع الشكل التالي



والأن لاحظ الحاسة التى تربط بكل نوع من أنواع الوسائل:

١ - الوسائل البصرية:

وهذا العنوان الجانبي كما تلاحظ يشرح نفسه ، أي أنه يتضمن إشارة إلى نوع الحاسة المستخدمة وهى (البصر أو العين) أي أنها وسائل تخاطب الفرد من خلال بصرة ، بمعنى أن من حرم من حاسة البصر لا يستطيع

التفاعل مع الوسائل من هذا النوع ومن أمثلة هذا النوع الصور الفوتوغرافية والصور المتحركة الصامتة وصور الأفلام والشرائح بأنواعها والرسوم التوضيحية والرسوم البيانية والرسوم المتحركة والأشياء المبسطة والعينات والنماذج والخرائط والكروت الأرضية والتمثيليات (بدون صوت) والرحلات وتجارب العرض والمعارض والمتاحف واللوحات والوبرية والمغناطيسية ولوحات النشر ومجلة الحائط واللوحات الكهربائية. ولعلك تدرك أن هذه الوسائل جميعا إذا ما نظر إليها الفرد فهو يطل عليها من خلال البصر فقط ، وهذا يعنى أن البصر هو النافذة التى يطل منها الفرد على الوسائل من هذا النوع لإدراك ما تحتويه من معاني وأفكار.

٢- الوسائل السمعية:

إذا رجعت إلى الشكل السابق نلاحظ أن كل قسم من أقسام الوسائل التعليمية يرتبط بإحدى حواس الإنسان أو أكثر من حاسة ، وهذا القسم يعتبر الأذن المنافذة التى يطل منها الفرد على العالم الذي يحيط به ، وهى تساعد على فعالية الموقف التعليمي ، مما يمكن أن يؤدى إلى جودة منتج العملية التعليمية أي نوع التعلم الذي يبدو لدى المتعلم ، ومن أمثلة هذا القسم الإذاعة وبرامج الإذاعة المدرسية والأسطوانات بأنواعها المختلفة والتسجيلات الصوتية

- ولعلك تلاحظ أنه يمكن أن تتعلم الكثير من خلال الاستماع إلى برنامج إذاعي ناجح دون أن يكون هناك معلم فما بالك لو وجد المعلم ليقدم الشرح والتفسير وإجراء المناقشات حول مادة البرنامج الإذاعي؟

ولعلك لاحظت أننا قدمنا لك أمثلة من الوسائل التعليمية البصرية وأمثلة أخرى من الوسائل التعليمية السمعية ، والآن لا يوجد وسائل أخرى يستخدم فيها الإنسان الحاستين معا ، وما قولك في مدى الفائدة المحققة من استخدام وسيلة تعليمية تعتمد على حاسة واحدة أو وسيلة تعليمية تعتمد على أكثر من حاسة؟ هناك رسائل أخرى تعتمد على الجمع بين حاستين هما البصر والسمع ولا شك أن القاعدة المحققة من خلال استخدام الفرد لأكثر من حاسة أن يثرى الموقف التعليمي وأن يؤدى إلى تعلم أفضل ولذا سنقدم لك فيما يلي عرضا مبسطا لهذا النوع من الوسائل.

٣- الوسائل البصرية والسمعية:

ويضم هذا النوع مجموعة من المواد والأدوات التى تعتمد في المقام الأول على حاستي البصر والسمع ، ومن أمثلتها الصور المتحركة الناطقة وهى تتضمن الأفلام والتلفزيون كما تشمل أيضا الأفلام الثابتة والشرائح والصور وخاصة عندما تستخدم على نحو متكامل مع تسجيلات صوتية على أسطوانات أو أشرطة تسجيل.

على أنه ربما يكون من المفيد في هذا المجال أن نؤكد لك أنه لا يوجد انفصال بين حواس الإنسان ، بمعنى أن الإنسان حينما يوجد موقف ما فهو لا يدخله بجانب من شخصيته (أي بحاسة من حواسه دون غيرها) وإنما يدخله بصفة كلية شاملة ويتعامل معه على هذا الأساس ومعنى هذا أننا إذا كنا قد حاولنا أن نقسم أنواع الوسائل التعليمية إلى أقسام ثلاثة فإن ذلك لم يكن إلا بقصد تسهيل الدراسة ولتكون قادرا على إدراك ما نقصده من

توضيح للعلاقة بين كل نوع منها والحاسة الأكثر استخداما من حيث كونها قناة يتم من خلالها الاتصال بين الفرد والعالم الخارجي إذا كنا قد قصرنا حديثنا في هذا المجال على حاستي البصر والسمع فما ذلك إلا لأنهما الحاستان الرئيسيتان لدى الإنسان وليس معنى ذلك الإقلال من أهمية الحواس الأخرى التي أمد الله سبحانه وتعالى الإنسان بها.

ثانيا :التصنيف على أساس المستفيدين من الوسيلة :

لما كانت الوسائل التعليمية تختلف من حيث عدد المستفيدين من الوسيلة في الموقف التعليمي فإن الوسائل يمكن أن تصنف على أنها :

أ- وسائل جماهيرية :

وجمهور هذا النوع من الوسائل كبير وغير محدود، وتعني بذلك أن الوسيلة يمكن أن تصل الى كل فرد يريد الاستفادة منهما في نفس الوقت، بغض النظر عن المكان الذي يوجد فيه والذي يحدد عدد المستفيدين من الوسيلة هو الإمكانات المادية التي يمكن تسخيرها لخدمة الوسيلة والإمكانيات المادية التي تتوافر لدى المدرسة أو المدرس ومثال ذلك التلفزيون ذوا لدائرة المفتوحة والإذاعة اللاسلكية، فقوة محطة الإرسال وتوافر الأجهزة في المدارس ولدى الدارسين هما العاملان المحددان لجمهور المستفيدين من حيث العدد.

فكلما ازدادت قوة محطة الإرسال وكثرت محطات التقوية زادت المساحة المغطاة بالإرسال الإذاعي والتليفزيوني ومن ثم ازدادت أعداد الدارسين المستفيدين من البرامج الإذاعية والتليفزيونية التعليمية والترفيهية

كما أن توافر الأجهزة يعني زيادة إمكانية الاستفادة أما عدم توافر الأجهزة أو قلتها فإنه يعني عدم الاستفادة حتى ولو كانت محطات الإرسال في غاية القوة.

ب- وسائل جماعية :

وهذا النوع من الوسائل يعمل على تعليم مجموعة من الدارسين في مكان معين وفي نفس الوقت ولا يستطيع الفرد الاستفادة من الوسيلة إلا إذا وجد في المكان والزمان اللذين تعرض فيهما الوسيلة ومثال ذلك التسجيلات الصوتية على أشرطة أو اسطوانات ويدخل في ذلك معامل اللغات والتليفزيون ذو الدوائر المغلقة عندما يكون محدود الاستخدام والأفلام المتحركة والأفلام الثابتة والشرائح والصور الشفافة والصور المعتمة والرسوم والخرائط والنماذج والعينات والأشياء عندما تعرض بواسطة أجهزة العرض الضوئية أو تكون كبيرة بحيث تعرض كما هي بطريقة جماعية أمام الدارسين وطبيعي أن عدد المستفيدين يزداد بازدياد حجم الصورة وارتفاع درجة الصوت، كما أن سعة المكان وطبيعته تؤثر في عدد المستفيدين من الوسيلة .

ج- وسائل فردية :

وهذا النوع من الوسائل يمكن استخدامه بواسطة فرد في وقت معين مثال ذلك الصور والرسوم خاصة إذا كانت صغيرة وإذا تعذر وجود الأجهزة لتكبيرها وكان المقصود من عرضها هو فحصها كذلك تستخدم أجهزة العرض الصغيرة بهدف التعليم الفردي.

وسوف نتعرض لكل أنواع هذه الوسائل بتصنيفاتها المتعددة وأنواعها في مخروط الخبرة.

*** أنواع الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس أوجه نشاط التربية الرياضية، وأهميتها :**

ينادى المهتمون بالتربية الرياضية بأهمية استخدام الوسائل التعليمية في تعليم المهارات الحركية وفي اكتساب المتعلمين فيما واتجاهات تربوية وأنماطا جديدة من التفكير ويرون كذلك أن للوسائل التعليمية استخدامات متعددة في العملية التعليمية والتربوية في مجال التربية الرياضية، ويرجعون ذلك الى أن التربية الرياضية تهتم بالفرد ككل فتعمل على تحقيق النمو الشامل والمتزن له، ولذا تتعدد أهداف التربية الرياضية الى أهداف بدنية – مهارية – معرفية – نفسية – اجتماعية – هذا بالإضافة الى أن اوجه نشاط التربية الرياضية متنوعة، ومن هذه الأوجه من النشاط : الموضوعات النظرية للتربية الرياضية، وتطبيقاتها العملية، وكذلك التخصصات الحركية .

كما أن التخصصات الحركية تشمل طرق أداء المهارات الحركية – خطط اللعب– القانون المنظم لكل نشاط – طرق التدريب.

ويتم في عصرنا الحديث هذا استخدام الوسائل التعليمية في تدريس التربية الرياضية على نطاق واسع نظرا للأهمية التعليمية والتربوية لهذه الوسائل.

ومن أهم الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس أوجه نشاط التربية الرياضية، الوسائل التالية :

* النموذج الحركي :

من أكثر الوسائل التعليمية استخداما، وقد يقوم المدرس بأداء النموذج الحركي، أو يؤديه طالب ماهر في الأداء وبعد النموذج الحركي وسيلة سمعية بصرية إذا اقترن بالشرح اللفظي وتفيد هذه الوسيلة التعليمية الأطفال اكثر حيث ان مداركهم وقدراتهم العقلية قد لا تساعدهم على استيعاب الشرح اللفظي في حين انهم في هذه المرحلة السنية يهتمون بالتقليد ولذا فإن النموذج الحركي يكون مناسبا لهم. كما يمكن استخدام هذه الوسيلة في استثارة دوافع المتعلمين للتعلم وذلك من خلال تقديم النموذج الحركي في بداية الدرس بطريقة مشرقة يكون الغرض منها تشويق المتعلمين.

* السبورة :

تفيد السبورة في الشرح وخاصة إذا كان عدد المتعلمين كبيرا وتعد هذه الوسيلة اقتصادية وميسورة ويمكن لجميع المتعلمين رؤيتها في وقت واحد وللسبورة استخدامات عديدة منها رسم الملعب وتوضيح المقاييس الخاصة به ورسم مراكز اللعب وبيان تحركات اللعب وشرح خطط اللعب وتوضيح طرق المهارات الحركية وشرح بعض القواعد التي يتضمنها القانون المنظم للنشاط وقد تستخدم السبورة السوداء والطباشير أو السبورة ذات القماش الويري والصور الملصق ظهرها بورق السنفرة.

* الكتب المصورة والصور :

تستخدم هذه الوسيلة في تعليم المهارات الحركية والتدريج بها وذلك من خلال شرح المراحل المختلفة للأداء من خلال الصور التي توضح هذه المراحل كما يمكن استخدام الصور في التعرف على أنماط الأجسام وفي دراسة أنواع العظام والمفاصل والعضلات وأجهزة الجسم المختلفة.

ويفضل تسجيل بعض الشرح أو التعليق الكتابي اسفل الصورة لاستثارة الدافعية للتعليم لدى المتعلمين وللزيادة في الإيضاح.

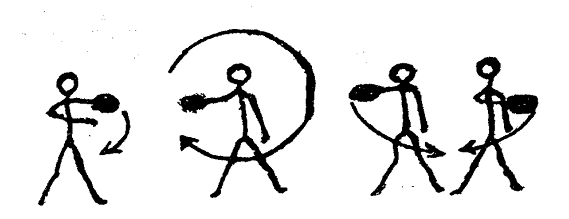
* الوسائل الخطية والرسوم :

وهذه الوسائل التعليمية تشمل أنواع الخطوط الكتابية والرسوم الخطية والرسوم البيانية وقيمة الوسائل تعادل قيمة الكتب المصورة وتستخدم ذات استخدامها.

ويمكن استخدام الألوان في الوسائل الخطية لابراز فكرة أو استخدامها في الرسوم وذلك لاستثارة الانتباه وللتمييز بين عناصر الرسم.

* اللوحة الممغنطة :

وهي لوحة مزودة بقطع ممغنطة وتستخدم هذه الوسيلة في تعليم الخطط لتوضيح تحركات اللاعبين وفقا لمواقف سير اللعب وذلك من خلال تحريك القطع الممغنطة وأعادة تثبيتها على اللوحة، وتعد هذه الوسيلة من أكثر الوسائل تشويقا للمتعلمين ومن الممكن أن تكون اللوحة مخططة وفقا لتخطيط ملعب ما أو يترك تخطيطها حسب الحاجة لتصلح لاكثر من لعبة.



الرسوم الرمزية، كثيرا ما تستخدم في التمرينات البدنية
وقد يستعان بالأسهم لتوضيح اتجاه الحركة



الرسوم المتسلسلة وقد تم تركيب مراحلها في شكل واحد



الرسوم المتسلسلة تمثل أداء واوضاع اللاعب
في المراحل المختلفة للمهارة

* وسائل العرض الضوئي الثابت :

ومن هذه الوسائل الفانوس السحري، شرائح الأفلام، الأشرطة السينمائية ومن خلال هذه الوسائل يتم عرض الصور والرسوم وتكبيرها على شاشة أو على حائط كما يتم الاستفادة من هذه الوسائل عرض بعض المهارات الحركية وبعض الأوضاع الحركية التي يتم اتخاذها لاداء مهارة من المهارات أو في الحديث عن دورة رياضية أو مهرجان رياضي أو تستخدم في تحليل حركي لمهارة من المهارات، أو في عرض بعض الرسوم البيانية الإحصائية للأبحاث التي تتم في ميدان التربية الرياضية.

الأفلام السينمائية :

ومن هذه الأفلام الصامت والناطق ويفضل استخدام الأفلام المصحوبة بتعليق لفظي عليها، ويمكن عرض هذه الأفلام بطريقة بطيئة حتى يمكن للمتعلم تكوين فكرة كاملة عن الحركة ككل وذلك من خلال تتبع مراحل أداء المهارة ويستخدم لهذا أجهزة عرض ٦سم أو ٨عادي أو سوبر.

* النماذج والمجسمات :

وتشمل نماذج مصغرة للملاعب أو لصالات التدريب أو لطريقة أداء لاعب لإحدى المهارات موضحا مرحلة الأداء الحركي وكذلك توجد نماذج لقطاعات من الجسم تشمل العضلات لمفاصل أعضاء الأجهزة الحيوية بالجسم.

* جهاز التسجيل السمعي :

يستخدم كوسيلة مصاحبة لعملية التعلم كما في الحركات الإيقاعية، التمرينات، المهرجانات والعروض الرياضية، السباحة التوقيعية.

* جهاز التسجيل المرئي :

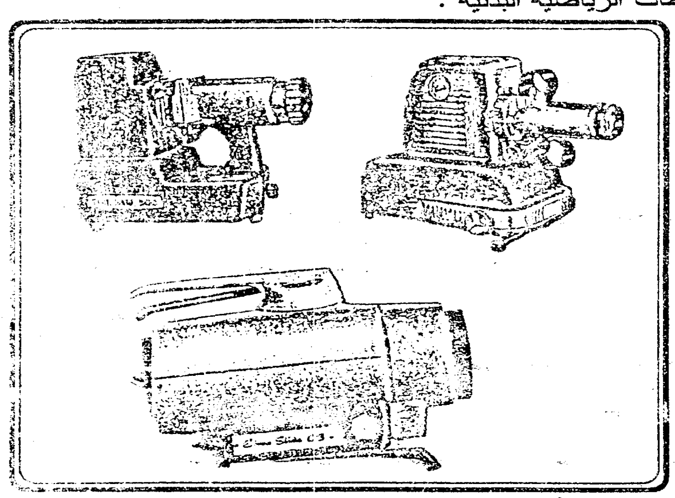
يمكن الاستفادة من جهاز – الفيديو – في تعليم المهارات الحركية، وفي شرح خطط اللعب وتبادل مراكز اللعب وفقا لاحتياجات مواقف اللعب، والتركيز على السلوك التربوي للاعبين وللمتعلمين وهو اسهل في استخدامه من السينما واكثر فعالية.

*** المرايـــــا :**

تستخدم المرايا في تعلم بعض المـــهارات الحركيـــة، التمرينـــات، السباحة بعض حركات الجمباز، وفي أداء تدريبات الأثقال بطريقة صحيحة.

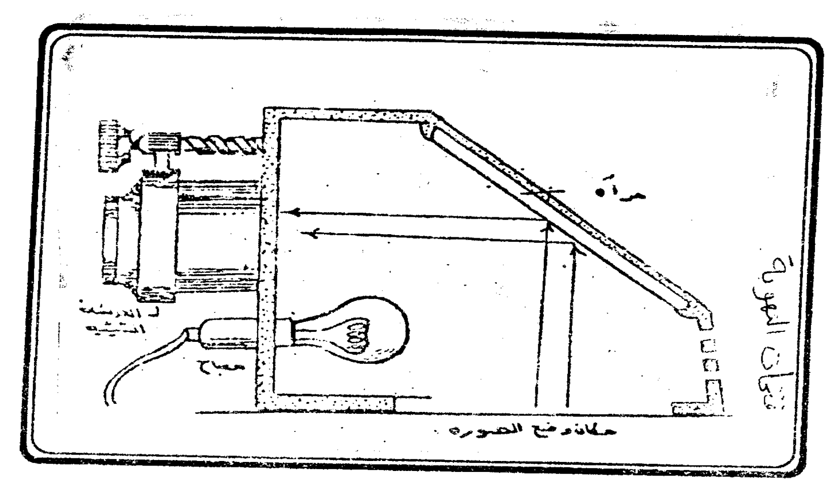
*** لوحة الإعلانات :**

تعد كوسيلة تعليمية من خلال عرض الصور أو الرسوم للمـــــهارات الحركية المختلفة أو من خلال إبراز مفاهيم تربوية مـــن السلــوك والـــروح الرياضية. كما أنها تستخدم أساسا في تنميـــة الاتجاهـــات الإيجابيـــة نحـــو النشاطات الرياضية البدنية .

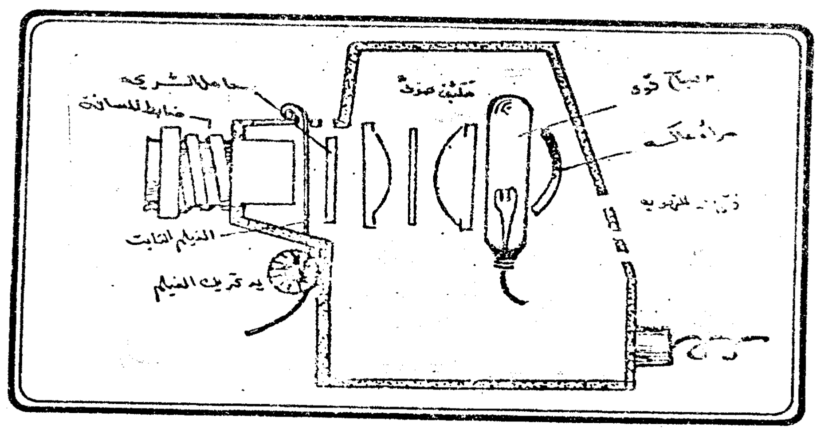


ثلاثة نماذج لجهاز عرض الفيلم الثابت والشرائح

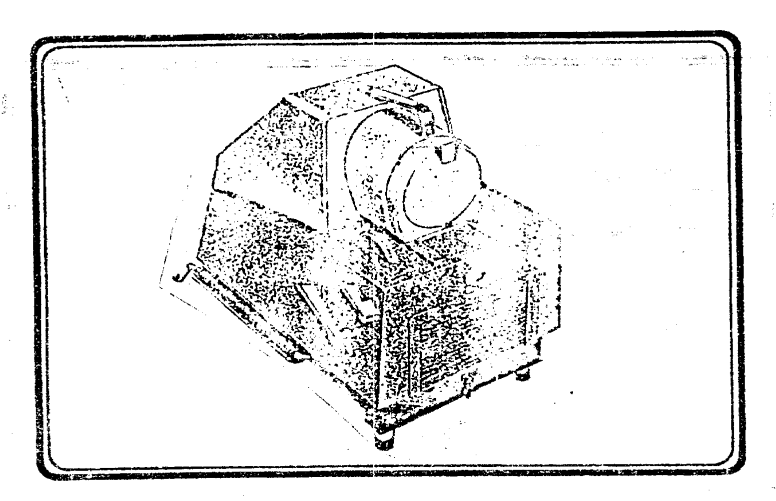
Strip Film Projector



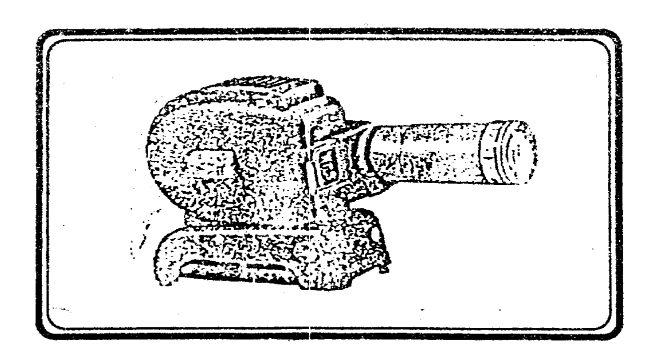
شكل وتركيب الفانوس السحري



جهاز عرض الفيلم الثابت



جهاز عرض الصور والرسوم المعتمة (الفانوس السحري)



جهاز عرض الشرائح الشفافة **Slides Projector**

قواعد اختيار واستخدام الوسائل التعليمية

لم يعد استخدام الوسائل التعليمية في العملية التعليمية مجالا للمناقشة أو التساؤل وإنما أصبح مجال المناقشة هو ضبط قواعد اختيار هذه الوسائل حتى تحقق كفاءة تامة وأداء أمثل والمعروف أن المعلم المسئول عن التعليمية هو الذي يقوم بدور الاختيار ولكنه إذا ما أشرك معه الدارسين في عملية الاختيار كان ذلك أجدى وأفعل في العملية التعليمية هذا ويمكن أن نحدد أهم قواعد اختيار الوسائل التعليمية فيما يلي :

١- تحقيق الهدف من العملية التعليمية :

إن تحدد الهدف من العملية التعليمية هو الذي يحدد بدورة اختيار الوسيلة التي تستخدم لتحقيق هذا الهدف فثمة من الوسائل ما يصلح لتعليم مهارات وثمة وسائل أخرى تصلح لتكوين اتجاهات فكرية معينة وهكذا وقد يتطلب الهدف المتعدد الأغراض تعدد الوسائل المستخدمة فمثلا عندما نكون بصدد تدريس رأس الإنسان وكان الهدف هو دراسة الشكل الخارجي للرأس، فإننا نستخدم نموذجا بالحجم الطبيعي لرأس الإنسان وإذا كان الهدف دراسة قطاعات داخلية للرأس استخدمنا رسميا توضيحيا لقطاع طولي أو عرضي لرأس الإنسان أما إذا كان الهدف دراسة مكونات رأس الإنسان من الدخل وصلة أعضائها بعضها ببعض فإننا نستخدم هيكلا مفرغ التجاويف وهكذا وقد يتطلب الهدف المحدد استخدام أكثر من وسيلة تعليمية بشرط أن تساعد جميعها في إثراء العملية التعليمية فمثلا لو كنا بصدد تدريس موضوع حضاري لحضارة عصر من العصور كحضارة مصر القديمة تستخدم

الرحلة التعليمية وقد يتم توزيع كتيبات وصور على الدارسين وقد يعرض عليهم فيلم ثابت أو متحرك يوضح بعض مظاهر الحضارة المصرية القديمة التي قد تكون في مكان يبعد عن الأماكن المقرر زيارتها في الرحلة.

٢- مستوى الدارسين :

ينبغي مراعاة التناسب بين الوسيلة المستخدمة وإمكانات الدارسين وقدراتهم العقلية وأعمارهم فمثلا نشرة صحية عن البلهارسيا للفلاحين تختلف تماما عن تلك التي يدرسها التلاميذ في المدرسة، فالأولى ينبغي أن تكون بسيطة تماما ومباشرة وبلغة سهلة أما الثانية فينبغي أن تحتوي على الاصطلاحات العملية والرسوم التي توضح دورة حياة البلهارسيا.

٣- حجم مجموع الدارسين :

وهو يؤثر بلاشك على اختيار الوسيلة فحجم النموذج الذي يستخدمه عدد قليل من الدارسين يختلف عن ذلك الذي تستخدمه أعداد كبيرة في مدرج كبير، والصورة التي يستخدمها كل دارس في الفصل على حدة لا تصلح بغير تكبير للفصل كله وهكذا وهذا بطبيعة الحال يحقق مبدأ تربويا هاما وهو عدم إجهاد الدارس وتعريضه للمشقة أثناء تلقيه للمادة التعليمية حتى لا ينصرف عنها.

٤- سلامة المضمون في الوسيلة المستخدمة :

أي حداثتها ومواكبتها للتطور وخلو مادتها مـــن الأخطـــاء العمليـــة والفنية مع التأكد من عدم تناقضها مع قيمنا الدينية والحضارية.

٥- طريقة العرض :

ينبغي أن يتوافر جمال ومنطقية الوسيلة المستخدمة لتحقيق عنصـــر الجاذبية ولتشويق حتى تؤثر في نفوس وأذهان الدارسين علـــى إلا يطغـــي جمال شكلها أو لونها على الهدف التعليمي أو التربوي.

٦- البساطة وعدم التعقيد :

فالتعقيد يشتت الانتباه ويصرف الأذهان عن المادة العلميـــة وكلمـــا زادت بساطة الوسيلة زاد تأثيرها في الدارسين على ألا تخل هذه البســـاطة بكفاءتها وفاعليتها التعليمية والتربوية.

٧- عنصر الأمـن :

ينبغي مراعاة ألا تسبب الوسيلة المستخدمة لأي ضـــرر للدارســين فاستخدام صورة أو محنط لثعبان في درس العلوم اكثر ضمانا من عـــرض ثعبان حقيقي لما في ذل من احتمالات الخطورة.

٨- القصد في التكاليف والوقت والجهد :

من المعروف أن أفضل الوسائل أقلها استهلاكا للمال والوقت والجهد، فمثلا وسيلة تعليمية مدة عرضها ساعة والوقت المخصص للدراسة ساعة ووسيلة أخرى (فيلم تعليمي مثلا) مدتها ٢٥دقيقة ولكنها تتيح للمدرس القيام بمهام تربوية أخرى لازمة للعملية التعليمية مثل إتاحة الفرصة للدارسين لتوجيه الأسئلة أو إثارة المناقشة مما يعطيهم الفرصة لمتابعة الوسيلة ومناقشة محتواها ونتساءل الان أيهما افضل ؟ لاشك أن الاختيار الثاني هو الأفضل لأنه يتيح الفرصة لمتابعة استخدام الوسيلة مما يكفل أداء الكفء في العملية التعليمية وهكذا يتناسب الوقت المنصرف مع الفائدة من وراء استخدامها.

مصادر الوسائل التعليمية :

تتعدد مصادر الوسائل التعليمية تعددا كبيرا بحيث يتاح للمعلم الكفء اختيار ما يناسبه من هذه الوسائل لتحقيق أهداف تدريسه وأهداف المنهج الذي يقوم بتدريسه وهذا يتطلب من المعلم أن يقف على مصادر الوسائل التي يحتاج إليها والتعرف عليها وهذه المصادر هي :

١-البيئة ٢- البيئة المحلية ٣- المدرسة

٤- المعلم والتلاميذ ٥- إدارة الوسائل التعليمية وأقسامها.

وفيما يلي عرض تفصيلي لكل مصدر من هذه المصادر مع توضيح كيفية الاستفادة به كوسيلة تعليمية تتحقق عن طريقها الأهداف المرجوة في هذا الاستخدام.

أولا : البيئة :

البيئة مصدر هام من مصادر الوسائل التعليمية بل هي أهم مصدر يستفيد منه المعلم أثناء قيامه بالعملية التعليمية، وهناك مبدأ تربوي هام في هذا الشأن وهو أن أساس نجاح الدارس في حياته العملية يتقرر بمدى نجاحه في تفاعله مع بيئته تفاعلا ايجابيا يتكيف مع إمكاناتها ويلبي متطلباتها وهذا التفاعل الإيجابي مع البيئة يتطلب بالضرورة من المعلم والدارس على حد سواء معرفتها معرفة دقيقة وبيئات الدارسين على اختلافها وتنوعها مليئة بما يمد المعلم بأسس ربط المهج بحياة تلاميذه حتى يتسنى الوصول بالتعليم إلى هدفه المنشود ومن ثم فعلى المعلم أن يعرف دقائق المنهج ثم دقائق إمكانات بيئات تلاميذه، ثم الربط بين هذا وذاك بما يحقق اعظم الفائدة للعملية التربوية والبيئة قسمان بيئة محلية أخرى كبرى.

(١) البيئة المحلية :

أي المدينة أو القرية أو البلدة التي يسكنها المعلمون والدارسون على السواء وهي تتعدد تعددا يثرى العملية التربوية ذاتها بحيث ترتبط عناصرها بوسائل يحتاج إليها الدارسون في كل خطوة يخطونها وهي إما بيئة زراعية حيوانية بما تشمله من طرق الري والزراعة والآلات ومراكز التسويق ...إلخ أو بيئةصناعية بما تشمله من مصانع وصناعات متعددة وآلات خامات وعمال ،، إلخ.

أو بيئة تجارية بما تشمله من متاجر وأسواق وبضائع ومصارف وغرف تجارية ... إلخ أو بيئة سياحية بما تشمله من أماكن دينية وأثرية

ومصايف ومشاتي ومكاتب سياحية متاجر وفنادق ومطاعم والمعلم الجيد يدرسها ويعرف إمكاناتها ويقوم بزيارات مع الدراسين لبعض أماكنها الهامة مع تكليفهم بكتابة تقارير عما شاكدوه وسمعوه ولا بأس من دعوة بعض العاملين في البيئة لمساعدة الدارسين على اكتساب مهارات خاصة مما يغرس فيهم ميولا ايجابية نحو بيئتهم وبالتالي نحو وطنهم الكبير حين يكبرون.

والواقع أن درسا في التاريخ لا تتم فائدته بغير مشاهدة لجامع أثري أو قلعة قديمة أو متحف كما أن درسا في العلوم لا يستقيم بغير مشاهدة مصنع من المصانع والتركيز على الانتاج الذي يتم فيه بمراحلة المختلفة، ودرس الجغرافيا لا يتم بغير زيارة لجبل أو سهل أو وادي أو نهر ودراسة الفنون لا تتم بغير زيارة متاحف الفنون الجميلة (متحف الفن الحديث أو المتحف الإسلامي أو المصري أو القبطي أو الروماني) فالنماذج المعروضة تساعد على تأصيل القيم الفنية والحس الفني في الدارس وربما اثار هذا خيال الموهوبين منهم وولد طاقاتهم الإبداعية.

(ب) البيئة الكبرى :

وتشمل مصرنا ومجتمعنا العربي فضلا عن العالم بأسره فمصر هي البيئة الكبرى التي يهدف المنهج الى تطويرها والوصول بها الى مصاف الدول الكبرى ولا يكون ذلك بغرس قيم الحب ولاعتزاز بالوطن والولاء له فحسب، بل أيضا التعريف به وبتاريخه وجغرافيته وجباله ووديانه ومدنه وقراه وطقسه ومناخه وحيوانه ونباته وشجره وسكانه ونظم حياتهم وعاداتهم وتقاليدهم، وذلك عن طريق الوسائل التعليمية في نماذج وعينات وصور

وإحصائيات ورسوم بيانية وخرائط وصحف ومجلات ومحفوظات ويحفظ ذلك كله في معرض المدرسة أو متحف علومها، كما تكتمل المعرفة بالوطن بدعوة الشخصيات البارزة في شتى المجالات السياسية والاقتصادية والعلمية والفنية لعقد الندوات والإجابة على تساؤلات الدراسيين ويتم حفظ أشرطة التسجيل الخاصة بها في مكتبة المدرسة حتى يتسنى للدارسين الاستفادة الدائمة منها.

أما مجتمعنا العربي فهو هدفنا التربوي في الناحية القومية، ويستطيع المعلم الكفء أن يعلم عنه الكثير ويعلم تلاميذه بالتالي عن طريق نشرات سفاراته والمرسلات مع الاصدقاء والأقارب الذين يعملون في أقطاره المتعددة، ومنهم يحصل المعلم والدارسون على الصور والطوابع والأحاديث المباشرة والانطباعات وبالاضافة الى كل ما يصدر عن الوطن العربي في كتب ومجلات وصحف ونشرات ...إلخ ولا بأس من دعوة المستشارين الثقافين العرب في السفارات العربية للتعريف بأوطانهم أو عقد ندوات مفتوحة يوجه فيها الدارسون الأسئلة والاستفسارات وتكون الإجابة عليها مصدرا ثقفيا هاما يبقي ذخرا دائما للمدرسة والواقع أن الفهم المتبادل ووحدة الفكر هي الطريق الوحيد لتحقيق الوحدة العربية المنشودة وهذا بالضبط ما أحدث في اوربا وحدة فكرية تلتها وحدة اقتصادية تتمثل في "السوق الأوربية المشتركة" لكي تتوجها في النهاية الوحدة السياسية المنشودة.

أما العالم فهو هذا المحيط الكبير ووسائله التعليمية هي الوسائل ذاتها الخاصة بالوطن العربي الكبير، حتى يعرف الدارسون مكانهم الحقيقي في التحدي الكامل وفي التقدم التكنولوجي في العالم المتقدم وفي المشكلات

المشابهة لمشكلاتهم في بلدان العالم الثالث في افريقيا وآسيا وأمريكا الجنوبية وفيما يلي توضيح لكيفية استخدام البيئة المحلية كوسيلة تعليمية وكمجال أو ميدان لهذه الوسائل.

ثانيا : البيئة المحلية كوسيلة تعليمية :

تعرضنا لمفهوم البيئة المحلية، ويختلف اتساع هذه البيئة أو ضيقها باختلاف طبيعة البيئة ومرحلة التعليم ونوع الخبرات السابقة.

ففي الريف مثلا يمكن ان تشمل البيئة المحلية القرية وزمامها (الأرض الزراعية التي تشملها) ويمكن ان يركز المعلم والتلاميذ على القرية كمنطقة استقرار، أو التركيز على جزء من الأرض الزراعية بجوار القرية كبيئة زراعية يستخدمها كوسيلة تعليمية.

وفي البيئة الصناعية كبيئة محلية يمكن أن يركز المعلم مع التلاميذ على مصنع ومنطقة سكنية تابعة له كبيئة محلية يستخدمها المعلم ايضا وفي المدينة يمكن ان يركز المعلم مع تلاميذه على دراسة المدينة كلها أو على حي من أحيائها كبيئة محلية وعلى أن يكون هذا الحي المختار في متناول تحركات التلاميذ أو بالقرب من مدرستهم بحيث ينتقل إليه التلاميذ مع معلمهم للدراسة والبحث.

وهذا يقتضي من المعلم أن يخطط لذلك تخطيطا جيدا ويوجه تلاميذه التوجيه السليم لأن البيئة في هذه الحالة تعتبر معملا متكاملا للوسائل التعليمية الحية التي يتم عن طريقها تحصيل الخبرات المباشرة ذاتيا وميدانا يمكن التلاميذ من تحصيلها وفهم الكثير من المفاهيم والحقائق العلمية والجغرافية

والتاريخية والسكانية التي قد يصعب عليهم فهمها من دراسة موادهم المختلفة بدون الوقوف عليها في مواقعها الحقيقية في البيئة بحيث تبرز الحقائق من خلال دراستها متكاملة الجوانب وواضحة المعالم مما يكسب التلاميذ ثقافة حية وخبرة وظيفية وهو هدف التعليم.

والدراسة باستخدام البيئة المحلية كوسيلة تعليمية ناجحة يتطلب من المعلم ما يلي :

١-المشاهدة والملاحظة المنظمة من جانب التلاميذ أثناء الزيارة في البيئة المحلية وأثناء التجوال والاتصال المباشر بكافة الجوانب البيئية.

٢-القيام بدعوة بعض المسئولين في البيئة في مجالات العمل والإنتاج والخدمات لزيادة التلاميذ بمدارسهم والتحدث معهم وإليهم.

٣-اشتراك أولياء أمور التلاميذ مع أبنائها في بعض هذه الزيارات العلمية الهادفة.

٤-إعداد المعلم لاستبيانات وتوزيعها على التلاميذ عند النزول إلى البيئة للدراسة بقصد الوقوف على بعض البيانات والحقائق.

٥-إعداد المعلم لمجموعة من الخرائط الطبوغرافية والتفصيلية والجيولوجية والنباتية والحيوانية وخرائط التربة وتوزيعها على التلاميذ لتعينهم على دراسة البيئة عند النزول إليها.

٦- دراسة قوائم الإحصاءات الرسمية للسكان والوقوف عليها.وكذلك سجلات المواليد والوفيات والزواج والطلاق الموجودة داخل بيئتهم المحلية.

٧-الوقوف على سجلات مكتب العمل وسجلات المصانع والمؤسسات والهيئات والجمعيات التعاونية وسجلات مراكز تنظيم الأسرة والإسكان والأمن والمستشفيات والصحة والمدارس والجمعيات الاستهلاكية والضمان الاجتماعي داخل البيئة المحلية.

٨-دراسة التقارير التي تعدها مراكز الإنتاج المختلفة داخل بيئتهم المحلية وبدراسة كل ذلك في بيئتهم المحلية يمكن أن تحقق البيئة المحلية هدفا كبيرا في كونها وسيلة اتصال تعليمية حية تفيد المعلمين عند تدريسهم لكثير من مواد التعليم العام.

وينبغي التركيز عند استخدام البيئة المحلية كوسيلة تعليمية أن يوجه المعلم تلاميذه الى القيام بانشطة متعددة على الوجه التالي :

١-قيام التلاميذ بتحديد موقع البيئة التي يدرسونها بالنسبة للمحافظة التي تتبعها هذه البيئة وبالنسبة لمصر وتحديد ظاهرات هذه البيئة الطبيعية التي تحيط بها وكذلك الظاهرات البشرية والمصانع الهامة والأسواق القريبة منها- وذلك برسم خرائط متعددة لهذه الظاهرات بمقياس رسم معين ويدربون على ذلك بتوجيه المعلم لهم.

٢-الاعتماد على المشاهدة والملاحظة لكل ما يرونه وتفسير البيانات والإحصاءات والسجلات التي يقفون عليها واستنتاج أهم مشكلات بيئتهم.

٣-جمع عينات من البيئة أثناء تجوالهم وزيارتهم لها وعرضها في معرض بالمدرسة يمكن الاستعانة به كوسيلة تعليمية عندما يلزم الأمر ذلك.

٤-تدريب التلاميذ على كتابة تقارير يصفون فيها ما شاهدوه في زياراتهم للبيئة والتعبير عن ذلك بأنفسهم.

٥-إعداد التلاميذ لرسوم بيانية لكثير من الظاهرات التي شاهدوها ودرسوها في البيئة وخاصة ما يتعلق بالسكان من مواليد ووفيات ونمو سكاني والإنتاج الزراعي والصناعي في البيئة بهدف تحديد المشكلات التي يمكن أن تسفر عنها هذه الدراسة في البيئة والتي يكون التلاميذ قد وقفوا عليها ومن ثم يفترضون بعض حلول لهذه المشاكل.

وبذلك يمكن أن تحقق البيئة المحلية هدفا تربويا في استخدامها كمصدر كبير للوسائل التعليمية.

ثالثا : المدرسة :

هي المؤسسة الاجتماعية التي يقضي فيها التلميذ معظم حياته الدراسية والمعلم الجيد يدرك ببصيرته الثاقبة إمكانات مدرسته وما تملك من أرض ومرافق وملاعب وأثاث وأجهزة ومعامل وفي هذه الإمكانات يختار وسائله، فسمه ما يسمى بعهدة المدرسة وهي تشتمل على ما يرد الى المدرسة من المنطقة للاستعمال داخل المدرسة من أدوات كتابية وأجهزة تعليمية وخرائط ونماذج وعينات فضلا عن الإمكانات المتاحة مثل معمل العلوم ومتحف العلوم بالنسبة لمادة العلوم ومثل الكرات الأرضية والخرائط والمصورات بالنسبة لمادة العلوم الاجتماعية بالإضافة الى مرافق المدرسة المتعددة من حظائر وحدائق وهي تقدم فوائد جمة لدروس الاحياء والنبات

والطبيعة وقبل هذا كله جديد في العلم والأدب والفن بقدر ما تسمح به الإمكانات المتاحة وأيضا عن طريق الجهود الذاتية للدارسين.

رابعا :المعلم والمتعلمون :

هما جناحا العملية التعليمية والتربوية انطلاقا من القاعدة التربوية الأصولية وهي أن خير الوسائل التعليمية ما يسهم في إنتاجية المعلم وتلاميذه لما يثيره ذلك من الاعتماد على النفس والإجابية وتقوية الملكات الإبداعية.

١ – المعلم :

في البدء كان المعلم والمعلم الموهوب ووهو قليل ونادر، يستطيع أن يفعل الإعاجيب لمساعدة تلاميذه على الوصول للمادة العلمية فهو يشرف على كافة الوسائل التعليمية وخاصة ما يصنع بالإمكانات المحلية، وهو المسئول المباشر عن استخدام تلك الوسائل للوصول بالدارسين إلى الأهداف التربوية من ناحية، ثم مساعدتهم على الإدراك والمعرفة الصحيحة من ناحية أخرى، والتي تفيد المعلم في استعمال الوسائل التعليمية إلا إذا كان قد اعدها بنفسه أو على الأقل اشرف على تحضيرها فإن حصل عليها جاهزة فأقل ما يطلب منه ان يعرف تركيبها وطريقة استعمالها وذلك بدراسة نشراتها والمعلم هو الذي يستعمل اللوحات التوضيحية وهو الذي يعد الأبحاث والدروس للإذاعات المدرسية ويعد التمثيليات ويشرف على الرحلات التعليمية وإقامة المعارض والمعلم الكفء لا يعتمد على الكتاب المدرسي فحسب بل يكون لنفسه مكتبته الخاصه يتسع بها افقه وبالتالي أفق تلاميذه.

٢- المتعلمون :

أن الفصل الواحد يضم عددا من الدرسين وبالتالي عينات شتى من البيوت بكل محتوياتها من مواد وأجهزة ووسائل ترفيه وعلاقات اجتماعية والمعلم الكفء يستطيع بواسطة الدارسين أنفسهم باختلاف بيئاتهم أن يربط مادة الدرس باشياء في حياتهم واسلوب معيشتهم وعلي سبيل المثال يستطيع المعلم أن يجعل التلاميذ يستحضرون ما يتصل بالدرس أو المنهج من وسائل الاتصال التعليمية من منازلهم حسب تعدد وظائف أولياء الامور فابن الطبيب يحضر من الصور والشرائح ما يفيد في درس الاحياء وهكذا ويمكن عودة أولياء الأمور لحضور بعض الدروس وإلقاء بعض الشروح للاستفادة بخبراتهم الطويلة ولإحداث مزيد من الربط بين البيت والمدرسة، وهو مبدأ تربوي هام والواقع ان هذه الطريقة تفيد الدارسين كثيرا حينما ينتقلون من صفوف المدرسة الى المراحل العليا في الجامعة حيث تتعدد المراجع العلمية التي ينبغي ان يقرأها الطالب ولا يكتفي بمجرد كتاب دراسي محدد أو منهج صارم.

ويتحمل الدارسون في المدرسة واجبات هامة وأعباء جسيمة فيما يتعلق بالوسائل التعليمية، فيهم الذين يتحملون مسئولية المتاحف ونوادي العلوم المعارض وذلك بتحضير النماذج والعينات والقيام بعملية التخطيط ويتحملون مسئولية بعض أعمال الرحلات التعليمية فالمسئول الأول هو المعلم المختص إلا أن مشاركة الدارسين ضرورية في أعمال التحضير للمرحلة وبعض مسئوليات التنفيذ ثم أعمال المتابعة كتعريف زملائهم الذين لم يرافقوهم بالرحلة وتجميع مواد التقارير وعرض الصور والنماذج التي

جمعت الى الرحلة ويقوم الموهوبون منهم بأعمال الرسم والخط كما يدربون على تحضير الأجهزة وتشغيلها وتحضير غرف العرض ويقومـــون أيضـــا بصنع بعض الأجهزة العملية ذات العلاقة بدروسهم.

خامسا : قسم الوسائل التعليمية :

وهو يوجد بكل منطقة تعليمية وتتبع هـــذه الأقســـام الإدارة العامـــة للوسائل التعليمية ويمد كل قسم المعلمين في منطقتــــه بالوســـائل التعليميـــة لأهميتها الكبرى في العملية التربوية وعلى المعلم أن يعرف عنـــوان قســـم الوسائل بالمنطقة والخدمات التي يقدمها وأهم هذه الخدمات هي :

(أ) التدريب :

تدريب المعلمين على الاستفادة من الإمكانـــات المحليـــة والمـــواد الرخيصة لإنتاج الوسائل التعليمية فضلا عن تدريبهم على استعمال الأجـــهزة والوسائل التعليمية وصيانتها.

(ب) التوعيـــــة :

ويقوم بتوعية المشرفين على الوسائل في المعاهد المختلفة فيضع بين أيديهم أحداث الوسائل وطرق استعمالها مع توجيههم إلـــى طـــرق إنتاجـــها ومصادر الحصول على مواردها وعناوين منتجيها.

(ج) الإنتـــاج :

يستطيع المركز متي توافرت له الإمكانات الفنية والماديـــة تطويـــر أساليب التعلم والتعليم بما ينتجه من وسائل تتناسب والمناهج.

(د) الصيانة :

صيانة أجهزة المركز وأدواته وكذلك أجهزة المدارس والمعاهد، كما يعمل على توفير قطع الغيار والأدوات اللازمة لأعمال الصيانة ويرشد إلى من يستطيع القيام بتلك الأعمال إذا لم يتوافر الفنيون الذين يستطيعون القيام بذلك في المركز كما يقوم بتزويد الاقسام المختلفة بمختلف الوسائل التعليمية.

سادساً : أقسام الوزارات والهيئات والمؤسسات المختصة بالوسائل :

ويستعين المعلم بما تصدره من نشرات وكتيبات ومصورات وشرائح وأفلام وخرائط وبيانات إحصائية تعبر عن أنشطتها المتعددة ومجالات عملها وإنجازاتها مثل نشرات وزارات الصحة والزراعة والصناعة والسياحة والثقافة والاعلام وهيئة الاستعلامات وهذا كله يعطي المعلم والدارس فكرة دقيقة وشاملة عن شتى مجالات الحياة في الوطن.

سابعا : المركز العربي للتقنيات التربوية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم)

في خلال النصف الأخير من عام ١٩٧٦م تم افتتاح المركز العربي للتقنيات التربوية وهو احد مؤسسات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بجامعة الدول العربية وقد اختيرت الكويت مقرا لهذا المركز وجاء افتتاح هذا المركز نتيجة لدراسات وبحوث اجريت على مدى السنوات الأربع الماضية وبعد أن كان املا لكل المهتمين بالاتصال والوسائل التعليمية اصبح حقيقة

واقعة والآمال معقودة عليه في بث الوعي الاتصالي والوسائلي بين رجال التربية والتعليم وبذل المزيد من الاهتمام بعملية تصنيع وسائل الاتصال الجماهيرية وفي مقدمتها الراديو والتليفزيون في مجال التربية و التعليم للاستفادة الرشيدة من تكنولوجيا الراديو والتليفزيون وإمكانياتها المتعددة وتطوير اساليب الاستخدام للوسائل التعليمية وذلك على صعيد العالم العربي وكذلك إجراء التجارب العلمية لاستحداث وسائل تناسب العصر الذي نعيشه وتطوير الناخ منها وإمداد البلدان العربية بنماذج منها بحيث تتكامل مع المناهج التي يتم تطويرها تباعا للنهوض بمستوى العملية التعليمية.

الباب الثانى عشر

التعليم والتعليم المبرمج

أولا : التعليم LEARNING

هو مفهوم من المفاهيم الأساسية في أحد فروع المعرفة، فالتعلم ليس من السهل تعريفه، حيث لا نستطيع أن نلاحظ عملية التعلم ذاتها بشكل مباشر ولا يمكن ان نشير إليها كوحدة منفصلة أو ندرسها كوحدة منعزلة والشيء الوحيد الذي يمكن في الواقع دراسته هو السلوك. والسلوك يعتمد على عمليات أخرى غير عملية التعلم، ولذلك ينظر إلى التعلم على أنه عمليه افتراضية HYPOTHELTICAL PROCESS يستدل عليها من ملاحظة السلوك ذاته وعلى هذا لا نستطيع ان نعزل عملية التعلم بشكل مباشر عن باقي جوانب السلوك، وفي ضوء ذلك أشار "**أنور الشرقاوي**" للتعلم بأنه "عملية تغير شبة دائم في سلوك الفرد ينشأ نتيجة الممارسة ويظهر في تغير الأداء لدى الكائن الحي" كما عرفه "**وودورث WOODWORTH**" بأنه "سلوك يقوم به الفرد يؤثر في سلوكه المقبل" ويشير **كمبلي** "**جيرجوري** A.KIMBLE GREGORY الى ان التعلم هو "إمكانية التغير الدائم نسبيا في سلوك ما يظهر كنتيجة للمران المدعم".

ومن هنا يتضح أن التعلم عملية فرضية لا تخضع للملاحظة المباشرة حيث أننا نلاحظ التعلم وانما نستدل عليه بالتغيير في الأداء وذلك بقياس

الفرق بين أداء الفرد قبل وبعد حدوث التعلم أي ان التعلم يحدث كنتيجة تغير في الأداء وهذا التغير يكون دائما بشكل نسبي ويشير بعض العلماء الى ان التعلم هو ارتباط ما بين مثير STIMULUS واستجابة RESPONSE وليس التعلم في الاستجابة ذاتها.

ثانيا : شروط التعلم

١ – الدوافع :

الحاجة الى التقدير أو تحقيق الذات هي طاقة كامنة إذ ما استثيرت جعلت قابلية الفرد للتعلم شديدة فيحدث التعلم بصورة افضل فالمثيرات الموجودة في البيئة الخارجية للفرد تحرك طاقته الكامنة وتجعله في حالة توتر داخلي هذا التوتر هو الذي يدفعه الى النشاط حتى يعود مرة أخرى الى حالة الهدوء حيث ان حالة التوتر الناتجة من حاجة أساسية أو اجتماعية تجعل الكائن الحي ينزع الى النشاط ومن ثم الى التعلم وقد صنف علماء النفس الدوافع الى نوعين هما:

النوع الأول : الدوافع الأولية أو الفطرية أو الفسيولوجية : وهي تعني القوة المشتركة بين جميع أفراد النوع الواحد وهذه الدوافع تظهر لدى الكائن الحي منذ ميلاده أو على الأقل في بدء حياته قبل ان يستفيد من أساليب التربية أو يتشبع بنوع الثقافة.

النوع الثاني : الدوافع الثانوية أو الاجتماعية أو المكتسبة : وهي الدوافع التي يكتسبها الفرد أثناء تنشئته الاجتماعية كالدافع إلى السيطرة وتحقيق الذات، وغيرها من الدوافع التي يظهر فيها أثر عامل

التعلم كالميول والاتجاهات والقيم والعواطف وتمثل الدوافع دورا هاما في توجيه سلوك الفرد نحو الأهداف التي من شأنها ان تشبع حاجاته حيث تعمل الدوافع على تنشيط الفرد أي أنها تستثير نشاطه وتعمل على توجيه سلوك الفرد نحو موضوع معين دون سائر الموضوعات كما تساعد الدوافع الفرد على تأخير التعب وزيادة الانتباه في موضوع التعلم ولتقنين هذه الدوافع أثناء الموقف التعليمي حتى تحدث عملية التعلم بالكيفية التي نهدف الى تحقيقها يجب تحديد أهداف مناسبة وواضحة أمام المتعلم لتصبح الدوافع ذات تأثير فعال في التعلم مع منح المتعلم فرصة كفاح مناسبة لبذل مزيد من النشاط والجهد والتحكم في إشباع حاجاته وذلك يجعل المتعلم في حالة عدم رضا عن المستوى الذي وصل إليه إذ يجب ان يعرف المتعلم دائما انه مازال أمامه وقت وجهد للوصول الى مستوى أعلى من ذلك المستوى الذي وصل إليه وتشجيع التقدم في التعلم الى درجة كبيرة بتكوين علاقة مناسبة بين الأهداف ورغبات المتعلم مع الاهتمام بالجزء الذي يمثل خاتمة المستوى الذي حققه المتعلم أثناء عملية التعلم إنما هو بمثابة باعث جديد يحفز المتعلم على بذل مزيد من الجهد للمحافظة على المستوى الذي وصل إليه ولتحقيق مزيد من التقدم مع استخدام الاختبارات الدورية لمعرفة المتعلم بنتائجه التي حققها من تعلمه وتتبع هذه

النتائج وتقويمها باستمرار لزيادة دوافع المتعلم وفعاليتها خلال الموقف التعليمي.

٢- الممارسة :

هي أحد الشروط الرئيسية الثلاثة لتعلم المهارات الحركية، فلكي يتعلم الفرد المهارة لابد ان يمارسها باستمرار ويبذل من الجهد مما يساعد على السيطرة على حركاته، حتى تتميز هذه الحركات بالسهولة والدقة والسرعة، وكذلك إمكانية إصدارها في جميع المواقف المتغيرة أثناء الموقف التعليمي فالاستجابات التي تؤدي في المراحل الأولى للتعلم يدخل فيها كثير من الاستجابات العشوائية غير المميزة ولكن بالجهد والممارسة الدائبة والإرشاد المستمر من المعلم تقل الأخطاء ويزداد الربط والتنظيم والتنسيق بين الحركات فيصبح المتعلم اكثر قدرة على الإحساس بما يؤديه ويستطيع ان يتبين مدى الاختلاف بين ما يؤديه وما يهدف الى تحقيقه فالممارسة تساعد المتعلم على التفاعل مع المهارة والسيطرة على حركاته وتحقيق التناسق بين هذه الحركات مما يجعل أداء المهارة في تتابع صحيح وزمن مناسب وباستمرار الممارسة يستطيع المتعلم ان يؤدي المهارة بدرجة عالية من الإتقان وفي اقل زمن ممكن ويسهل عليه أدائها في أي وقت وفي أي موقف.

٣- النضج :

هو درجة أو مستوى معين من النمو تكون خلالها الأجهزة الداخلية للمتعلم قادرة على أداء وظائف معينة دون أي تعلم سابق والواقع ان التغيرات في الأداء الناتجة عن النضج تكون كامنة في التركيب التشريحي

للكائن الحي وهو في حالة الجنين، وبالتالي إن العوامل البيولوجية السلالية الوراثية هي التي تحدد مظاهر التغير في الأداء الناتجة عن النضج في مستقبل حياة الكائن الحي، والتعلم يتطلب اشتراك النواحي البدنية والعقلية والانفعالية فالمتعلم يستجيب للوقف التعليمي كل فهو يستجيب له بجسمه وبعقله وبانفعالاته لأن المتعلم وحدة واحدة، فهو يقابل الموقف التعليمي بكل الجوانب التي تكون شخصيته لا بواحدة منها فقط أو بكل منها على حدة ولهذا تتأثر كل هذه الجوانب بالموقف التعليمي وبالتالي فالنضج يشمل النواحي الثلاثة التالية:

* **النضج البدني** : ويقصد به مستوى معين من النمو في الوظائف العضلية والعصبية المسئولة عن تنفيذ المهارة الحركية التي يتعلمها المتعلم، فالقدرة على تعلم المهارات الحركية تتحدد بدرجة النضج العضلي والعصبي في الفترة التي يكون فيها المتعلم ماثلا للتعلم.
* **النضج العقلي** : ويقصد به درجة النمو في الوظائف العقلية المتعلقة بالمهارة التي يتعلمها المتعلم أو إمكانية النواحي العقلية على إصدار نمط معين من السلوك.
* **النضج الانفعالي** : ويقصد به الدرجة التي تكون عليها صحة استجابات المتعلم للموضوعات المختلفة مثل استجابات القبول أو الرفض التي تعبر عن دوافعه وحوافزه وتعبر كذلك عن ميوله وحاجاته وعواطفه واتجاهاته ولكن الميول والاتجاهات والعواطف حيال الموضوعات المختلفة لا تكتسب إلا في سن معينة ولهذا فإن كل مرحلة من مراحل النمو تتغير بميول واتجاهات وعواطف خاصة

ولكن لكل مرحلة من مراحل النمو أنشطة خاصة تتفق وميولـــهم ورغباتهم وعواطفهم.

ثالثا : التعلم الذاتي

استخدم **سقراط** socrates التعلم الذاتي في تعليم الجبر، وهذا هو ما سجله **أفلاطون** plato في حواره، حيث كان عادة سقراط أن يوجـــه تعليـم التلميذ بإرشاده عن طريق المحادثة أو المناقشة بطريقة الخروج من حقيقـــة الى حقيقة وبالبصيرة والإدراك واستمر **سقراط** يسأل تلاميذه أسئلة ليجيبـوا عليها وبهذه العملية يكون المعلم دائما منتبها ومتيقظا لنهضة وتقدم تلاميـــذه فلو لاحظ تلاميذه يشربون عن الطريق المرسوم فإنه يقومـــــهم أو يوقفـهم بحيث يمكن توجيههم وإرشادهم مرة أخرى الى الاتجاه الصحيـــح وعندمـا كان التلاميذ يجيبون على الأسئلة إجابة صحيحة فإن يدعمهم ويؤيدهم ويثنـي عليهم وتتشابه طريقة **سقراط** في التعليم مع الاستخدام المعاصر للتعلم الذاتي لدرجة يمكن ملاحظتها بسهولة ولم تبذل أي جهود لتطوير هذه الطريقة فـــي التدريس حتى عام ١٨٦٦ عندما منح سكنر skinner براءة اخـــتراع الــه التهجي، وفي عام ١٨٧٢ قام "بتمان putman وأولاده بوضع قائمـــة كليـــة للمواد الخاصة بالتعلم الذاتي في الكتالوج الذي أصدروه وفي عام ١٨٧٣م قد جيفرنز jevons أله مصممة لحل المسائل المنطقية بـــالرموز وفـــي عـــام ١٩١٥م قدم "**لويـس واردال، ج اوردال** louise ardahl&g. ordahl أداه لتعليم الأطفال المتخلفين عقليا وبعد ذلك بثلاث سنوات واثناء الحرب العالمية الأولى **قام هـــ.ب انجلش** h.b. english باختراع جهاز صغير ساهم فـــي

إعداد عملية التغذية المرئية لتساعد الجنود على الضغط علي الضغط علـــى زيادة البندقية .

وقد حدث تطور لمبادئ التعليم الذاتي حيث قام النفس سيدني برسـي sidney pressey في أوائل العشرينات بابتكار جهاز صغير فـي جامعـة ولاية أوهايو، وكان أول شئ تم إدخاله خلال عام ١٩٢٤ م في اجتماع اتحاد علماء النفس الأمريكيين عندما قدم **برسي** ورقة وأعلن عن العمل الذي تقـوم به أله الاختبار والتدريس وتعتبر آلة **برسي** سبق على آلات التدريس الحالية، وفي أوائل الخمسينات ظهرت محاولات متفرقة في التعلم الذاتي قـام بـها **بسنارد** Posnard، **بريجز** briggs **ووكر** walker حيـث قدمـوا لسـلاح الطيران العديد من أجهزة الاختبار الجماعي من اجل التصويب.

وفي عام ١٩٥٤ اقترح **سكنر** في بحثه "علم التعلم وفن التعليم" أسلوبا تعليميا مباشرا للمفاهيم والأفكار التي تطورت في العمل التجريبي، وذكـو ان العمل التجريبي الذي يقوم به عند تحليل السلوك له انطباعات بالنسبة لعمليـة التدريس وان استخدامها يمكن الأعداد له بمعدات وأجهزة مناسبة وملائمـة إلى العلاقة بين هذا الآمر وتعليم الأعمال المعملية التجريبية بشأن التحكم في السلوك وتطويره أو تعديله ووضح أفكاره بجهاز التدريس المقـرر تقديمـه لمجموعة من المواد المرتبة ترتيبا دقيقا وتدعم استجابة التلميذ عند كل خطوة من خطوات البرنامج .

وقد قام **سكنر** متبعاً لمطبوعات مقالة في عام ١٩٥٤ م بتقديم برنامج مكثف في جامعة هارفارد لكي يستكشف أفكاره فيما بعد وخلال هذا الوقت كتب برنامجا وهو "تعلم السلوك الإنساني" الذي استخدم فيه اله تشبه الاسطوانة وهذه الآلة قام بفحصها **هولاند** j. HOLLAND وهو أحد شركاء **سكنر** وكتب ذلك في عام ١٩٥٩م في مؤتمر آلات التدريس في جامعة بنسلفانيا وفي عام ١٩٥٩م وقام **دوجلاس بورتر** dOUGLAS PORTER بعمل جهاز مشابه في هارفارد وفي هذا العام نفسه كتب سكنر مقالته الثانية "آلات التعليم" التي تم العمل بها أكثر من الأبحاث التي كانت تجري في هارفارد.

وهناك أجهزة أخرى أكثر بساطة تم إدخالها في جامعة تسبرج قام **بعملها ج.ل ايفانز، روبرت جليزر، لويد هوم** j.L. EVANS, ROBERT GLSER, & LOYDHOMME ومنذ عام ١٩٦٠م لم يعد التعلم الذاتي قاصراً على الولايات المتحدة، فهناك علماء تربية من بريطانيا وفرنسا وروسيا وألمانيا وتشيكوسلوفاكيا والسويد واليابان كانت لهم مبادرات دراسية في النظريات الخاصة بالتعلم الذاتي.

١- أهمية التعليم الذاتي في تحقيق حاجات الفرد :

إذ كانت الحاجة الأساسية التي تكمن وراء التعلم الذاتي، هي الارتقاء بالذات وتحقيق الذات، يكون التعلم الذاتي قوة داخلية تدفع الفرد الى مزيد من التجديد الذاتي واستمرارية تحقيق الذات الى مستويات أرقى.

وقد أكد ماسلو MASLOW على كلية الفـــرد، إلا أنـــه يتصـــور الحاجات مرتبة وفقا لنظام هرمي يمتد من أكثر الحاجات الفسيولوجية الـــى أكثرها نضجا من الناحية النفسية حسب المستويات التالية :

* **المستوى الأول** : الحاجات الجسمية – الفسيولوجية pTYSIOLOGY– NEEDS وهي الحاجات الأساسية الأولية للفرد وتتمثـل في السعي الى الطعام والماء والهواء.
* **المستوى الثاني** : الحاجات الأمن SAFET NEEDS وتتمثل في تجنـب الأخطار الخارجية أو أي شئ قد يؤذي الفرد.
* **المستوى الثالث** : حاجات الحب LOVE NEEDS وتتمثل في الحصول على الحب والتواد والعطف والعناية.
* **المستوى الرابع** : حاجات التقدير والاحـــترام ESTEEM NEEEDS وهي الحاجات التي ترتبط بإقامة علاقات مشـــبعة مـــع الذات ومع الآخرين وتتمثل في أن يكون الفـــرد متمتعـــا بالتقبل والتقدير كشخص يحظى باحترام الذات.
* **المستوى الخامس** : الحاجة إلى تحقيق الـــذات ACTNALIZATION SELF وترتبط بما يحفز الفرد إلى التحصيل والإنجـــاز والتعبير عن الذات وأن يكون مبدعا ومنتجا وأن يقـــوم بأفعال وتصرفات مفيدة ذات قيمة لـــه وللآخريـــن هـــذه فالحاجات الأساسية مرتبطة ببعضها ومرتبة وفقا لتنظيـــم متصاعد هرمي تكون الغلبة أو السيطرة فيه لمستوى من مســـتويات الحاجـــات HIERACRCHY OF

PRPOTENCY ويعني هذا أن الحاجة الأكثر غلبة وسيطرة سوف تحتكر الوعي وسوف يميل الفرد ذاته الى تنظيم وتعبئة قدراته المختلفة وبالعكس فبقدر ما تتضائل الحاجات الغالبة أو المسيطرة بقدر ما تخضع للإغفال أو الإنكار ولكن حينما تشبع حاجات من الحاجات إشباعا طيبا تبزغ الحاجة الغالبة – الارقى التالية وبالتالي تسيطر على الحياة الواعية وتعمل كمركز لتنظيم السلوك.

ويتضح من نظرية **ماسلو** أن تحقيق الذات هو الحاجة الغالبة المسيطرة والقوة الدافعية الأساسية حيث يضع – تحقيق الذات – على قمة نظام الحاجات الهرمي المتصاعد في ارتقائيته وتساميه النفسي وتشير هذه الحاجة كما يقرر إلى رغبة الإنسان في إزكاء الذات – SEFLF FULFTLIMENT ويعني بذلك ميله إلى أن يصبح ما لديه من إمكانات محققا أما الحاجات النفسية الأخرى كالأمن والحب والاحترام فهي أجزاء من هذه الحاجة وعناصر في هذه القوة.

٢- التعليم الذاتي والنمو:

أ- **التصحيح الذاتي**: تتضح بداءات التعلم الذاتي في عملية التكيف المباشر للطفل مع متطلبات العام الخارجي، في عملية التصحيح الذاتي لأفعاله وتصرفاته وتتسم هذه العملية بنزعة أكيدة من جانب الطفل إلى أن يغير من بعض أنماطه السلوكية ويعرف الطفل

بناء على ما يبديه الكبار من أوامر ونواحي من تقييم لسلوكه، أي التصرفات تلقي منهم استحسانا وأيها تلقي نكرانا ويحاول الطفل مطابقة سلوكه بسلوك الكبار، فيقوم بتقويم سلوكه لكي يستحلب استحسان الكبار فهو يحفز في الحقيقة برغبة أكيدة في التغير،فالتصحيح الذاتي لأفعاله وتصرفاته يحمل معه إذن بداءات التعلم الذاتي.

ب- **تكوين اتجاهات نحو الشخصية :** ظاهرة التعلم الذاتي تتولد من خلال عملية التصحيح الذاتي فإنها تنمو وترتقي ارتباطا بإقرار العلاقة بين سلوك الفرد وخصائص شخصيته أي ارتباطا بوعيه بشخصيته ويتطلب وعي الطفل بشخصيته ليس فحسب معرفته بها ولكن أيضا انفعاله بها انفعالا حيا لمواقف يدرك فيها خصائص شخصيته وسلوكه أي يتكون لديه اتجاه نحو شخصيته كحقيقة واقعة تمثل سببا لم يصدر عنه من انفعالات وتصرفات وما يصل إليه من نجاح أو فشل.

ج- **النزعة الاستقلالية :** يسمح مستوى الوعي بالذات الذي يصل إليه الطفل في مرحلة المراهقة بتقييم قواه العقلية والجسمية، وبإدراك عدم ملاءمة مكانته السابقة داخل نظام العلاقات مع قدراته النامية، ويتمخض عن ذلك نزعة أكيدة من جانب المراهق الى الاستقلالية وإلى ان ينعزل ببعض جوانب حياته عن تدخل الكبار- وإقرار علاقات متبادلة مع أقرانه وقضاء فراغه وفقا لخططه الخاصة، والاستقلالية في أداء واجباته المدرسية مع

الانتقال إلى مرحلة المراهقة تصير النزعة الاستقلالية دافعا للنشاط، ويسعى المراهق إلى تحديد وضعه في نظام العلاقات المتبادلة مع العالم الخارجي.

د- **التعلم الذاتي الموقفي :** يؤدي وعي المراهق بشخصيته، ونزعته الى مزيد من الاستقلالية وعدم الرضا عن نواحي قصوره أو تقصيره التي تعوق تأكيده لذاته داخل الجماعة إلى حقيقة القيام بعملية التعلم الذاتي ومع ذلك يبدي الأطفال في هذه المرحلة الانتقالية – المراهقة – بعض العجز في تحقيق الاستقلالية ويميز التلاميذ في هذه المرحلة الانتقالية مستوى من التعلم يمكن ان نطلق عليه-التعلم الذاتي الموقفي-الذي يكشف عن التأثير المباشر الهائل للعلاقات والمؤثرات الاجتماعية.

هـ-**الوعي بالشخصية :** بانتقال الأفراد لمرحلة الشباب يتكون لديهم الوعي بعملية التعلم الذاتي والاستخلاص الواعي لخصائص الشخصية كأساس للتنمية والتهذيب ويوقن الفرد أن ما يأتي به من تصرفات تتفق مع هذه الخصائص ولا يضمن بالضرورة تحقيق النموذج المرغوب للسلوك في كل مواقف الحياة، وفي نفس الوقت يؤدي نجاح الفرد في تأكيده لذاته من ناحية وانفعاله بالتناقص بين النزعة الى الاستقلال وما يتصف به من إمكانيات من ناحية أخرى إلى البحث عن أسباب نجاحه وإخفاقه وزيادة اهتمامه بعالمه الداخلي وبقدراته وبخصاله.

و- الواقعة الذاتية : مع المزيد من التفتح العقلي - المعرفي وثراء الخبرة تتصف مرحلة السباب بتغير وضع الشخصية في نظام التأثيرات المتبادلة مع العالم فكثيرا ما يبالغ في تقدير قواه أو يقلل من قدرها أو يتذبذب في هذا التقدير ومن ثم يمكن أن نعتبر وضع الواقعية الذي يبني به الشباب علاقاته مع العالم الخارجي -واقعية ذاتية- تقوم على التبصير بعالمه الداخلي وترتبط هذه الظاهرة - الواقعية الذاتية - بعملية استيعاب الشباب لنظام العلم ويتزايد الخبرة وبالموازنة بين مقدر اتهم ومحدوديات العالم الخارجي وهي تؤدي الى حفزهم الى تبصير قوانين وظاهرات هذا العالم وإلى مكانتهم فيه وبالتالي إلى تكوين نظرة أوسع الى الشخصية ومجالها فتكوين اتجاه واع لدى الفرد نحو شخصيته وما تتسم به من خصائص يفترض وجود نظره واسعة إلى الواقع المحيط به وإلى واقع شخصيته ذاته.

يؤدي تحليل التعلم الذاتي وعلاقته بالنمو إلى نتيجة تقرر أن نمو استقلالية الفرد عن الظروف الخارجية المحيطة به تحقق تشكيل الشخصية فالمسار الذي يخططه لتكوين شخصيته ينحصر في تحرره التدريجي من التأثير المباشر للوسط المحيط به وفي تحويله إلى فرد متكامل من جميع الجوانب فعال ومؤثر في الوسط المحيط به وفي شخصية ذاتها فالتعلم الذاتي يجعله مسمر في ارتباطه بظروف الحياة ومتطلبات المجتمع، ومن خلال

العملية التربوية يمكن التأثير في التعلم الذاتي الواعي للتربية من أهمية في تهيئة الظروف الملائمة لنشاط الأطفال حتى مرحلة الشباب لتنمية الخصائص الإيجابية لديهم، وإلى استقرار التوجيهات البنائية للتعلم الذاتي.

٣- مفاهيم التعلم الذاتي :

أ- المفهوم السلوكي :

قد يفهم التعلم الذاتي على انه السلوك الاستقلالي للفرد، وعلى أنه التنظيم الذاتي لنشاطه، وفي هذا يحاول أ.كافاليف CAVLEAF تقديم مفهوم أخر أقرب إلى الفهم الصحيح لحقيقة التعلم الذاتي حيث يقول أنه "العمل الواعي المنظم المقصود الذي يقوم به الفرد بهدف تغييره من نفسه لتحسين خصاله الشخصية أو تكوين خصال جديدة ضرورية لقيامه بنشاط فعال مثمر في حاضره ومستقبله" ويضيف أ. فلوف PAVLOV ان الفرد يمكن ان يتغير الى الأحسن ومن الداخل وإذا توفرت في حياته الظروف الملائمة لإحداث هذا التغير ويعضد هذا التغير ما يتصف به نشاطنا العصبي الراقي من مرونة وقابلية للتشكيل والتكوين وما ينتظم فيه من إمكانات كامنة هائلة ويتضح ان المفهوم السلوكي للتعلم الذاتي : هو محاولة قيام الفرد بسلوك واعي ومنظم الغرض منه الارتقاء بشخصيته تحت إشراف وتوجيه.

من خلال هذه المفاهيم للتعلم الذاتي يجب أن نضع في الاعتبار التأثيرات الكثيرة والهائلة التي تؤثر على الفرد موضوع التعلم واتجاهات نحو نفسه سواء كانت هذه التأثيرات اجتماعية أو ثقافية أو ظروف البيئة المحيطة

به حيث أن التغير والنمو من الداخل يكون انعكاس للمتغيرات والاستثارات التي تأتي من الخارج فتأثر الفرد بعوامل الاستثارة الخارجية هو الذي يحرك فيها هذا التغير ويوجهه الى مسار النماء والارتقاء وهنا ينصح دور الأشراف والإرشاد والتوجيه التربوي لما له من اثر فعال في جعل التعلم الذاتي عادة في أسلوب حياة الفرد يحفزه الى السعي الدائب لأن يعلم نفسه ويرتقي بها ومن خلال ذلك يمكن ان يعرف المفهوم السلوكي للتعلم الذاتي بأنه "قيام الفرد بسلوك واعي ومنظم تحركه قوة داخلية بهدف الارتقاء بذاته وبشخصيته تحت توجيه تربوي".

ب- المفهوم المعرفي :

قد يشيع فهم التعلم الذاتي من أول وهله علي إنه اكتساب المعلومات وتوسيع واثراء الحصيلة لمعرفية الفرد وما يبذله من جهد مقصود في هذا السبيل ويكون التعليم الذاتي وفقا لهذا التصور نشاطا معرفيا وتضيف الموسوعة السوفيتية ان التعلم الذاتي هو ما يكتسبه الفرد خارج المؤسسات التعليمية عن طريق العمل الاستقلالي ويتمثل الوسيط الأساسي للتعلم الذاتي في الدراسة المستقلة لما يكتب في مجالات العلم والفن والآداب والسياسة.

كما أن المفهوم المعرفي للتعلم الذاتي هو محاولة الفرد القيام بنشاط معرفي لإثراء حصيلته المعرفية تحت أشراف وتوجيه بغرض الارتقاء بالشخصية، وان مصادر التعلم الذاتي تتمثل في الصحف والمجلات والإذاعة والتليفزيون والمكتبات والمعارض والمتاحف والسينما والمسرح ومخالطة

أشخاص على درجة عالية من الثقافة واللجوء الى الثقافة في ميدان المعرفة والخبرة وحضور محاضرات وندوات ولقاءات.

ويضيف **أولدليك نيسر** neisser إن لكل ظاهرة نفسية ظاهرة معرفية فإن المدخل المعرفي لتفسير الظواهر النفسية لا يعطي إلا تأويلا وإيضاحا من جهة نظر خاصة لذا ينبغي ان يتكامل مع هذا المدخل منظور أخر ، وهو مدخل الشخصية فلا نضع في الاعتبار فحسب المدخلات الحسية، ونشاط لتفكير والمعني والذاكرة ولكن أيضا أهداف الفرد وحاجاته أو شخصيته ككل استخلاصا من المفاهيم السابقة يعرف المفهوم المعرفي للتعليم الذاتي بأنه "قيام الفرد بسلوك واعي ومنظم تحركه قوة داخلية بهدف إثراء الجوانب المعرفية تحت توجيه تربوي للارتقاء بنفسه وبشخصيته".

جـ - المفهوم الشامل للتعلم الذاتي:

التعلم الذاتي نشاطاً معرفياً فحسب ، ولا نمطاً سلوكياً متعوداً وإنما هو بالدرجة الأولى نشاط الشخصية ، فهو أسلوب حياة الفرد في تحقيق الذات وفى استمرار تحقيق الذات والتنمية الذاتية المضطرة التي تعود على المتعلم بالنماء والارتقاء في شخصيته ، ومن ثم يتوقف تعلم المرء أن يكون شخصاً عصيبا ، على مجموعة العادات والاتجاهات والمثل التي تعلم أن يجعلها متكاملة داخل نموذج متسق أو غير متسق بالشخصية. وأن التعلم الذاتي هو النشاط الواعي للفرد ، الذي يستمد حركته ووجهته من الانبعاث الذاتي

والاقتناع الداخلي والتنظيم الذاتي ، بهدف تغييره لشخصيته نحو مستويات أفضل من النماء والارتقاء.

في ضوء ذلك يعتبر التعلم الذاتي القوة الداخلية الهائلة لنمو الشخصية وارتقائها، كما أنه يأخذ في الاعتبار الارتباط الوثيق بين عمليات التعليم والتعلم وبين النمو وفقا لقوانينه الذاتية ، ويسمح التعلم الذاتي للشخصية أن تكون أكثر استقلالية عن الظروف الخارجية ، وفي نفس الوقت فإن مقدرة الشخص – بواسطة التعلم الذاتي – على التأثير بوعي في طبيعة العلاقات المتبادلة مع العالم الخارجي تعطيه إمكانية تحديد وجهة التعلم الذاتي بطريقة استقلالية ، ويعرف المفهوم الشامل للتعلم الذاتي بأنه "قوة ذاتية محركة للنشاط النفسي ، ومرحلة جديدة من التأثير المتبادل بين الشخصية والعالم الخارجي ، بهدف تغير الشخصية نحو مستويات أفضل من النماء والارتقاء".

٤- أسس التعلم الذاتي:

(أ) الأسس الفسيولوجية:

يعتبر علماء النفس أن نمو الطفل يرتكز على نضج الأعضاء الداخلية وخاصة أعضاء ومراكز ومنظومات الجهاز العصبي وبدون هذا المستوى من النضج التشريحي المتميز في كل مرحلة نمائية كما وكيفاً لا يتحقق النمو ، وقد تناقضت الآراء بشأن علاقة التعلم بالنمو ، رغم ما يجمعهما من وحدة وظيفية متبادلة ، تكاد تستقر الاتجاهات المعاصرة في علم النفس على أن التعلم لا يسير في ركاب النمو ، وإنما يقود التعلم النمو.

التعلم الذاتي هو الأساس الذي ترتكز عليه الشخصية في نمائها وارتقائها ، فلابد من وجود بيئة فسيولوجية مناسبة تؤيد وتساعد على هذا النماء والرقى، فالتشكيل الوظيفي للمنظومات المخية يشير إلى أن الأنسان لا يولد بتكوينات مخية جاهزة الصنع وإنما تتشكل هذه التكوينات تبعاً لسياق حياة الفرد ومدى استيعابه للثقافة وفقا لعوامل استثارة النمو وتوظيف إمكاناته ، هذه التكوينات المخية لا تكون إذن محتومة بوراثة بيولوجية وإنما تتشكل وتتطور تبعاً للاستثارة الثقافية ، وتتحقق العمليات النفسية والنشاط النفسي الراقي للفرد عن طريق العديد من الأجهزة والمنظومات العصبية المعقدة فهي لا تتموضع في مراكز ضيقة محددة في المخ ، وإنما تنشط على أساس إسهام وحدات معقدة من الأجهزة المخية التي تعمل معاً ، كل وحدة منها تحمل إسهامها الخاص في تنظيم هذا النظام الواعي ، هنا تتضح أهمية الكشف عن الوحدات الوظيفية الأساسية التي يتألف منها المخ الإنساني.

وتكشف الدراسات الفسيولوجية والعصبية عن ثلاث وحدات وظيفية أساسية يتألف منها ويأتلف بها المخ الإنساني، وهذه الوحدات الوظيفية الأساسية هي:

الوحدة الأولى : وحدة تنظيم الاستثارة وايقظة.

Tonus and vigilance tegulation block

المرحلة الثانية: وحدة استقبال ومعالجة وحفظ المعلومات

block of receiving processing and keeping information

المرحلة الثالثة: وحدة برمجة وتنظيم وضبط النشاط النفسي

block of programming regulation and control of psychic activity

والوحدة الثالثة : وهى تنطوي على كثير من ميكانزمات التوجيه الذاتي والتعلم الذاتي، وتتطلب كل العمليات الخاصة بالنشاط الواعي الفعال أجهزة مخية متميزة تماما تختلف عن الوحدة الأولى والثانية ، فإذا وجد – حتى الأفعال المنعكسة البسيطة – جانب مورد offerentaion وآخر مصدر efferentation وإذا كانت أجهزة التغذية الراجعة feedback تعمل كميكانزم ذاتي servomechanism الضبط والتوجيه ، فمن الأهمية ضرورة عمل التكوينات العصبية الضابطة في الأفعال النفسية المركبة والراقية ، وهذه المهام تقوم بها الوحدة الثالثة من التنظيم المخي.

يتضح من ذلك أن لدى الإنسان بيئة فسيولوجية توضح ما ينطوي عليه الجهاز العصبي للإنسان من قدرات وإمكانات كامنة هائلة تهيئ له باستمرار ركيزة داخلية لمزيد من النماء والارتقاء ، وما تتصف به المنظومات لمخية من قابلية للتشكيل والتكوين المستمران اللذان لا يقفا عند حد سنوات النمو التقليدية التي يقررها علم نفس النمو التقليدي ، وما تعمل به هذه المنظومات من نشاط منظم استقصائي موجه ، وما تباشره من برمجة وتنظيم وضبط للنشاط الإنسان الراقي ، يوفر الميكانزمات – الآليات – الداخلية للعمليات النفسية الراقية كالتعلم الذاتي ولعائد هذا التعلم من نماء وارتقاء.

ب- الأسس النفسية:

يرتكز تعلم الفرد لذاته ، وسعيه الأكيد لأن يغير من نفسه ولكي يتجدد من داخلة ، ويشذب سلوكه واتجاهاته ومشاعره ، ولأن يرفع من حصائلة المعرفية ويثرى خبراته ، وليرتقى ببنائه النفسي على بعض الأسس أو الوسائط النفسية التي يتم بها عملية التعلم الذاتي الهادفة إلى النماء والارتقاء بالشخصية ، والتعلم الذاتي بالدرجة الأولى عملية نمائية تقدمية progressive وليس عملية تقهقرية نكوصية regressive ، عملية تدفع الفرد إلى الأمام ولا تعود به إلى الخلف ، وأن ناتج هذا التعلم لابد وأن يكون ناتجا ارتقائيا ، يتجسد في المستويات التقدمية من سلوك الفرد واتجاهاته وقيمة ومهاراته ومعارفه ومفاهيمه وفلسفته في الحياة ، وفى أسلوب حياته بصفة عامة ، فهذه العملية إذن تتمثل في تغير الشخصية نحو مستويات أرقى ، وتعتبر العملية التربوية هي الطريقة الفعالة لتنشيط التأثير التربوي على نمو عادات ومهارات واتجاهات التعلم الذاتي وإدارته وفقا للأبعاد الثلاثة: السلوكية ، المعرفية الشخصية.

البعد الأول: البعد السلوكي تتجسد فاعليته في استدعاء الحاجات النفسية المختلفة في أداءات متعددة تتحقق بفضلها عملية سيطرة الإنسان على الواقع المحيط به وعلى نفسه، وعلى تغييره لهذين الواقعين ، الداخلي والخارجي وترقيتهما. ويتضح أن الأفعال السلوكية الإرادية للفرد يجب أن تكون واعية للأهداف ، ومتصورة للعمليات التي يمكن أن تتضمن تحقيق الأهداف

وتكون موجهة نحو هدف معين ، تعضدها قوة الإرادة اللازمة للتغلب على الصعاب والمعوقات التي تقف في طريق الفرد لتحقيق الهدف ، وقد يتمكن الفرد من مراجعة لنفسه وتقييمه لها ولمدى ما حققه من برامج التعلم الذاتي الذي يلتزم به.

البعد الثاني: المعرفي فيتجسد في اكتساب الفرد الخبرة المتجمعة عن طريق استيعاب المعارف الجاهزة في عملية التعلم المنظم ، ومنه التعلم الذاتي ، وغالبا ما تعتبر المعرفة أساسا حتميا لكل الأهداف أو الغايات التربوية ، فحصيلة التفكير لا تأتى من فراغ ولا تتحقق في فراغ ، وإنما ينبغي أن تقوم على المعرفة ببعض الحقائق ، فتنمية التعلم المعرفي أو تعلم المعلومات ينطوي على حسن تنظيم النشاط المعرفي لدى التلاميذ ، وعلى اضطراد نشاط البحث والتنقيب عن المعلومات وعلى الإمكانية الاستقلالية في التمكن منها واستيعابها وتوظيفها.إن تنظيم النشاط المعرفي يقوم على تنسيق وتقوية الجانب الراقي في الإنسان والعمل على توظيف النشاط المعرفي وعلى ضمان تجدده والارتقاء به حيث أن طبيعة التعلم المعرفي هي في جوهرها عملية تكوين وتنظيم وتجديد للنشاط المعرفي كأسلوب يتعلمه الفرد يعتاده في سعيه النشط المستمر للارتقاء بالواقع المحيط به والارتقاء بنفسه وشخصيته.

البعد الثالث : البعد الشخصي يسمح للتعلم الذاتي أن يباشر دوره في النماء والارتقاء نظراً لارتباطه العضوي الوثيق بالشخصية وبأسلوبها في الحياة وفي إدارتها لنشاطها ولحفز طاقاتها وتوظيفها فلا يمكن أن تتوفر للشخصية إمكانات توجيهها لذاتها وترقيتها لمقدرتها بالتعلم الذاتي، إذا كانت بنية الشخصية تعمل فيها عوامل تثبط الهمة وتخفض الطاقة وتقلل من فاعلية قدراتها ومهاراتها وهنا ينبغي توجيه التعلم الى تحرير الشخصية من هذه العوامل النفسية المثبطة استنادا علي طرق عملية محو التعلم والعلاج الذاتي، كما يتعين على الإنسان لكي يعيش حياة مثمرة أن يتفهم ذاته وبيئته ونواحي القوة والضعف عنده ويكون قادرا على توصيف حالة بيئته ومجتمعه وتحليلها بدقة ووعي فإذا ما استطاع القيام بهذا يكون في مقدوره أن يقرر مدى قبوله لنقاط ضعفه والعوامل الغير مرغوبة في بيئته أو يعتزم تغيير نفسه وبيئته .

ويتضح أن الفرد الناضج يستطيع أن يوازن بين مسئولياته تجاه الآخرين وحاجته إلى الاستقلال، حيث ان جوهر الشخصية هو مدى قابليتها لمزيد من التعلم، ولمزيد من النماء والارتقاء فكل خبرة ومهارة ومعلومة جديدة خلاقة تنقل الفرد الى مستوى أرقى من تعلم الخبرات والمهارات والمعلومات ومن السعي الأكيد لهذا التعلم وإتقانه.

ج- الأسس التربوية :

لا تستطيع المدرسة المعاصرة أن تدعي لنفسها الاحتكار العقلي أو الثقافي لعمليات التعليم فمن التصورات الخاطئة في هذا الصدد الافتراض بأن التعليم الشكلي هو المصدر الأقصى لكل معرفة ذات قيمة، وتتضح خطورة هذا الافتراض في الانتقاض من المصادر العقلية الأصلية لدى التلاميذ والى الإقلال من قيمتها فهوية التلميذ تتشكل في أصلها الأولى خارج المدرسة بواسطة نماذج الإبداع القومي، والعادات اللغوية والخلفية الثقافية للأسرة وتأثير الاتصال الجماهيري وجماعات الأقران، وتنظم ليه مخزون من النماذج السلوكية، والمعايير الخلقية والجمالية وموازيين العمل والأداء والأطر المرجعية للمعاني التي يحملها في رأسه ما يعني إخفاق المدرس في التعرف على هذا المركب الثقافي كأساس لأي تعلم إخفاقا في التعرف على هوية التلميذ وعلى حقيقة مصادر الطاقات الإبداعية الحية حيث تنكر الأساس الوحيد الذي تستطيع به إدخال المفاهيم والقيم والخبرات الجديدة التي تقدمها المدرسة له وتترك المدرس غافلا لما يوجد ويجري حقيقة في أذهان التلاميذ وبالتالي يعجز عن انتقاء المادة الملائمة وعن تحقيق الغايات والأهداف على الوجه الأمثل.

والمدرسة المعاصرة يجب أن تضع أمامها المصادر العقلية الأولية للتلاميذ مع الاهتمام بالعادات اللغوية والخلقية الثقافية وجميع جوانب تكامل الشخصية المؤثرة في عملية التعلم حتى تستطيع أن تحقق المستوى النمائي المنشود في التلاميذ حيث أن غاية المراد من التعلم المدرسي بجانب وظائفه

التقليدية أن ينجح في تكوين مهارات واتجاهات التنمية الذاتية وفي خلق وتعضيد القوى الدافعة لتوجيه الذات وللارتقاء بها ففي التعلم المدرسي تتكون مهارات التعلم الذاتي ودوافعه الداخلية الواعية الإرادية وذلك كجزء من النمو العام للفرد المتعلم، وكركيزة من ركائز وكجانب من جوانب ارتقاء الشخصية كبينة متسقة نامية.

هـ- دور المدرس في التعلم الذاتي :

بالرغم من أن أسلوب التعلم الذاتي يلقي بمسئولية التعلم علي عاتق التلميذ إلا أن المدرس لا يمكن الاستغناء عنه أو التقليل منه ولعل ما يميز دور المدرس الذي يتخلل كل مكونات العملية التعليمية هو أنه لم يعد يشغل نفسه بتقديم المعلومات وتلقينها كما هو الحال في التعلم التقليدي ولكنه أصبح يختار نظم وأساليب التعلم الذاتي لتقديم المعلومات DELEVERY SYSTEM أكثر تشويقا وفاعلية مما يتيح للمدرس التفرغ لممارسة دوره المهني المتخصص وتتحدد ملامح هذا الدور في التخطيط للعملية التعليمية وفي تشخيص حالة كل تلميذ ووصف الأنشطة المناسبة ومساعدته على تذليل العقبات التي تعترض تقدمه، وتقويم فاعلية العملية التعليمية في ضوء الأهداف المحددة ولما كان التعلم الذاتي لا يعني أن يتعلم التلميذ على انفراد أو بمعزل عن الآخرين لذلك يحرص المدرس على تقديم أشكال مختلفة من التفاعل في كل موقف تعليمي فقد يكون هذا التفاعل بين التلميذ وغيره من التلاميذ سواء في مجموعات صغيرة أو كبيرة وقد يكون بين التلميذ والبرنامج التعليمي نفسه بحيث يمكنه تلقي تغذية راجعة فورية عن مدى صحة استجابته وعن مدى التقديم الذي يحرزه.

مقارنة بين دور المدرس في التعلم الذاتي وبين دوره في الطريقة التقليدية

دور المدرس في التعلم الذاتي	دور المدرس في الطريقة التقليدية
يركز على عملية التعلم – تعلم كيفية التعلم.	يركز على تقديم المحتوى والحقائق والمعلومات
يجعل المتعلم اكثر فاعلية في الاضطلاع بمسئولية تعلمه.	يضطلع بمسئولية تقرير ما يحتاجه التلميذ
يساعد التلميذ على أن يتعلم وأن يكون باحثا نشطا عن المعلوملت وأن يحدد مصادرها المتاحة ويفيد منها بفاعلية	يقرر ما يحتاجه التلميذ ويوفره خلال الدرس
يتوقع من التلميذ أن يتعلم التوصل الى المعلومات واستخدامها بقدر ما تكون لازمة لحل المشكلات.	يتوقع من التلميذ تعلم المادة المقدمة إليه، بهدف استدعائها في الامتحان.
يتوقع من التلميذ ان يتعلم بواسطة الاستقصاء والاستكشاف وطرح الأسئلة وتكوين واختيار الفروض وحل المشكلات.	يتوقع من التلميذ أن يتعلم أساسا بواسطة عملية خزن المعلومات في الذاكرة وحفظها وتكوين استجابات للأسئلة.
يركز على العملية الابتكارية من حيث تحديد وحل مشكلات قائمة في الواقع	يركز على استكمال التدريبات أو المشكلات التي تستند على الكتب المدرسية.

تابع المقارنة بين دور المدرس في التعلم الذاتي وبين دوره في الطريقة التقليدية

دور المدرس في التعلم الذاتي	دور المدرس في الطريقة التقليدية
يصوغ بوضوح أهدافا على تبني حاجات واهداف التعلم لديه	يتوقع من التلميذ تقبل الأهداف المعينة للبرنامج
يساعد التلميذ على قياس وتقويم خبرة المتعلم والمعلومات المستوعبة والتقدم نحو تحقيق الأهداف.	يقيس ويقوم المادة التي يقدمها وفاعلية التقديم أداء وتقدم كل تلميذ.
يركز على مساعدة التلميذ علي على تعلم العمل بفاعلية مع الآخرين في المناشط التعاونية لحل المشكلات.	يركز علي التنافس بين الرفاق بهدف زيادة التحصيل والدرجات المدرسة وما شابه ذلك من الإثابة.
يركز على المناقشات والمناشط الجماعية التي يصححها ويقومها التلاميذ أنفسهم.	يركز على الدروس والإلقاء والمناقشات الجماعية وغير ذلك من المناشط التي يضطلع بها المعالم ويقومها وحده.
يعمل في سبيل الاتصال المفتوح بين التلميذ والمدرسة وداخل التلاميذ أنفسهم	يركز على الاتصال من جانب واحد من المدرس الى التلميذ مع وجود اتصال ضئيل من التلاميذ أو بينهم.
يتجنب إسداء النصح، ولكن يساعد التلميذ على تكشف البديلات ويعين التلاميذ على اتخاذ القرارات.	يقدم النصح للتلميذ فيما يتعلق بالأفعال التي ينبغي أن يقوم بها أو حتى المهنة أو العمل الذي ينبغي اختياره.
يستشير الآراء والمقترحات والنقد في التلاميذ، ويشركهم في علمية اتخاذ	يعمل هو القرارات أو ينفذ القرارات التي تضعها المدرسة ولا يشجع التلاميذ

القرار	على إبداء النقد أو عرض المقترحات.
يشجع اللاشكلية والتلقائية في الفصل، وإقامة علاقات غير شكلية مع التلاميذ.	يقيم إجراءات شكلية وضوابط مفروضة في الفصل كم يقيم علاقات شكلية مع تلاميذه.
ينمي في التلاميذ اتجاها تمحيصا وعدم الرضا وعدم الرضا البناء والوثوق في أحكامهم.	يطلب الاحترام للمدرس كسلطة ولا يثق في أحكام التلاميذ.
يحاول أن ينمي في التلاميذ جوا من الصراحة والثقة والاهتمام بالآخرين مع تزويد كل شخص بالتغذية الراجعة القصوى من المعلومات التي يحتاجها لتقديم أداءه وتقدمه.	ينمي بين التلاميذ تنافسا يخلق جوا من عدم الثقة ومن نقص الاهتمام بالآخرين ويزودهم بالتغذية الراجعة التي تتعلق بالأداء في الامتحان.
يبني البرنامج بطريقة تساعد على معالجة المشكلات غير المخططة وغير المتوقعة كفرض المتعلم.	يتتبع البرنامج الموضوع بدقة ويتجنب المشكلات أو يتملص منها بسرعة حتى لا تتداخل مع الجدول.

من خلال تحليل المقارنة بين دور المدرس في التعلم الذاتي وبين دوره في الطريقة التقليدية لتحقيق التعلم يتضح لنا أهمية الدور الذي يقوم به المدرس في التعلم الذاتي حيث يقع على عاتقه وتقدم المادة العلمية المراد تعليمها ذاتيا بأسلوب أكثر تشويقا وفاعلية كما يقوم بالتخطيط للعملية التعليمية وتحديد حالة تلاميذه والأنشطة المناسبة لهم، ومساعدتهم على اكتشاف مصادر المعلومات ومحاولة حل المشكلات والعقبات ويركز على الابتكار والتلقائية والثقة في التلاميذ.

فالمدرس في التعلم الذاتي يقوم بأدوار رئيسية كثيرة فهو لا يجلس مكتوف اليدين ولا يجعل الأشياء تقع على نحو عشوائي بل يكون هو الأساس في التعلم الذاتي وهذه العلاقة الحية الفعالة بين لمدرس والتلميذ في إطار هذا الاتجاه هي أساس عملية نماء وارتقاء التعلم الذاتي.

رابعا : التعليم المبرمج :

١- ما هية التعليم المبرمج :

التعليم المبرمج تعلم فردي يقوم على التحكم في ترتيب المهارات والخبرات التعليمية في برنامج يقدم للتلميذ وعليه فإن العبء الأكبر يقع على المعلم في إعداد البرنامج والكتب المبرمج أما عبء التنفيذ فيقع على الكتيب المبرمج والتلميذ، ويحصل التلميذ على معارفه من سياق البرنامج ويذكر **روبرت ماجر** ROBERT MAGER أن مفهوم تحكم المتعلم في التعليم هو أن المتعلم أحسن مصدر للمعلومات عن نفسه، وعلى المعلم أن يصمت حتى يستجيب التلميذ، عندئذ يقدم له المعلم حاجته من الوسائل والمساعدات الأخرى والتعليم المبرمج باعتباره تعليماً ذاتيا يتم فيه التفاعل بين التلميذ والمدرس الى أقصى درجة من درجات الكفاية، من خلال البرنامج التعليمي الذي يعد بمهارة ودقة متناهية بمعرفة مجموعة من المتخصصين ثم يطبع في كتاب مبرمج أو على فيلم أو يوضع في آلة تعليمية وبواسطة البرنامج التعليمي المبرمج يستطيع التلميذ أن يتلقى المادة العلمية والأمثلة والتوضيحات ويجيب عليها ويتلقى بعدها التوجيهات الجديدة ويعرف فورا هل كانت استجابات صحيحة وهكذا يستمر في التفاعل مع البرنامج.

فالتعليم المبرمج هو نوع من التعلم الذاتي، وهو برنامج تعليمي أعدت فيه المادة المراد تعليمها إعدادا خاصا وعرضها في صورة كتيب مبرمج لمساعدة التلميذ على أن يعلم ذاتيا، ويعمل مع المدرس في قيادة التلميذ وتوجيهه نحو تحقيق السلوك المنشود.

٢- التعليم المبرمج والتعليم التقليدي :

توسع مفهوم التعليم المبرمج، ليشمل معظم تقنيات التربية الحديثة وليكون الأصل في تقنيات جديدة في التربية وقد تأثر التعليم المبرمج بفكرة الجشتالت الكلية أو بتحليل النظم أو بمدخل النظم SYSTEM APROACH حتى أصبح نظاما تدريسيا وقد أشار ايفورد دافس IVOR DAVIES عام١٩٧١م إلى أن التعليم المبرمج لم يعد يعتمد على تحليل المهمة بل توسع إلى تحليل النظام الأوسع شمولا والذي يشمل الأجهزة والبرامج في بيئة التدريس وقد أشار كل من سكنر وجانيية GAGNE على تداخل مفاهيم التعليم المبرمج والتعليم التقليدي وبالرجوع إليها نجد أن كلاهما يسعى الى تحسين فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية التعلم المتمكن MASTERY LARNING STRATEGY الذي يترك فيه الفرصة لكل متعلم أن يتقن التعلم، ويعمل كل منهما حسب نماذج متقاربة في المكونات والخطوات كتحديد الأغراض ووضع المحكات لقياسها والسير قدما نحو تحقيقها باستخدام أليه التغذية الراجعة المستمرة التي تعزز المسار الصحيح تصحح المسار الخاطئ ويمكن إن تضم خطوات التعليم المبرمج والتعليم التقليدي ثلاث مراحل أساسية هي :

المرحلة الأولى : التصميم : أي تصميم المعلومات أو المثيرات المستخدمة في الطريقتين

المرحلة الثانية : التنفيذ : أي إجراء الاستجابة وتنفيذ البرنامج

المرحلة الثالثة : التقويم : أي إعطاء التغذية الراجعة التي تعزز الاستجابة الصحيحة وتقوم البرنامج.

ويوضح **إرحسون وكورل** ERICKSON AND CURL العلاقة بين المدرس والتلميذ في كل من التعليم المبرمج والتعليم التقليدي في الشكل الآتي:

التعليم المبرمج	التعليم التقليدى
* الصلة بين المدرس والتلميذ ضعيفة * الصلة بين التلميذ والوسائل قوية ومتفاعلة	* الصلة بين المدرس والتلميذ قوية ومتفاعلة * الصلة بين التلميذ والوسائل قوية وباتجاه واحد.
المدرس — التلميذ — الوسائل المدرس — التلميذ — الوسائل المدرس — التلميذ — الوسائل	المدرس التلميذ التلميذ التلميذ الوسائل

الشكل يوضح الصلة بين المدرس، والتلميذ والوسائل – البرنامج – في التعليم المبرمج والتعليم التقليدي

ويتضح من الشكل:

* الصلة بين المدرس والتلميذ ضعيفة في التعليم المبرمج ولكنها قوية في التعليم التقليدي.

* الصلة بين المدرس والوسائل غير مباشرة في كل منهما.

* الصلة بين الوسائل والتلميذ قوية وفي اتجاه واحد في كل منهما.

* الصلة بين التلميذ وتلميذ أخر معدومة في كل منهما، لاعتماد كل منهما على التعليم الفردي.

* مهمة المدرس في الطريقتين تهيئة الشروط - الوسائل - لكي يتعلم التلميذ على افضل وجه.

مقارنة بين التعليم المبرمج والتعليم التقليدي

وجه المقارنة	التعليم التقليدي	التعليم المبرمج
خبرات التعلم	تشتمل الأساليب التعليمية على القراءة في الكتاب المقرر لمناقشة الجماعه وفي بعض الأحيان خبرة معملية منفصلة، وخبرات التعلم كوجهه نحو أداء المدرس والتدريس الجماعي مع التركيز على نشاط التدريس الذي يقوم به .	يوفر مجموعة من خبرات التعلم في تتابع وتكامل بحيث يعزز كل نشاط تعلمي أنواع النشاط الأخرى ويكملها خبرات التعلم موجهة الى أداء التلميذ والتعليم الفردي مع التركيز على نشاط التعلم الذي يقوم به التلميذ.

تابع المقارنة بين التعليم المبرمج والتعليم التقليدي

وجه المقارنة	التعليم التقليدي	التعليم المبرمج
دور المدرس	ناقل للمعلومات	متعدد الجوانب ويشتمل على التشخيص، الحفز، التوجيه، ومصدر خبرة مرجعي لتلاميذه
الأهداف التعليمية	لا تحدد الأهداف عادة في صورة نتائج سلوكية للتعلم، يستدل عليها من محتوى لمادة الدراسة والاختبارات.	تحدد الأهداف في صورة نتائج سلوكية للتعلم والأداء التي يجب أن يحققها التلميذ وعادة ما يعرف التلميذ بهذه الأهداف قبل دراسته للبرنامج.
اختبار المواد التعليمية	يتم اختيار الكتاب والوسيلة والمواد التعليمية الأخرى أولا، ثم تصمم الاختبارات لكي تتلائم مع هذه المواد ولكن لا تحدد عادة نتائج التعلم المرجوة المرتبطة بهذه المواد.	تحدد الأهداف التعليمية أولا ثم تصمم الاختبارات لكي تقيس إتقان تعلم التلميذ لهذه الأهداف ثم تختار المواد التعليمية لكي تساعد التلميذ على إتقان تعلم الأهداف.
معدل التعلم	يفرض على جميع التلاميذ دراسة المقرر بنفس المعدل ويبدأ التلاميذ تعلمهم في نفس الوقت ويتوقع أيضاً أن ينتهوا منه في وقت واحد	يستطيع كل تلميذ أن يتقدم في دراسته حسب معدل التعلم الخاص به وله الحرية في أن يتخطى بعض الأجزاء في الوحدة المبرمجه طالما أنه

تابع المقارنة بين التعليم المبرمج والتعليم التقليدي

وجه المقارنة	التعليم التقليدي	التعليم المبرمج
		يستطيع في النهاية أن يحقق الأهداف التعليمية كما ان له الحرية في أن يعيد دراسة بعض أجزاء من الوحدة المبرمجة أكثر من مرة كلما رأي التلميذ ضرورة أو فائدة في ذلك.
استراتيجيات التعليم والتعلم	يستخدم المعلم استراتيجية واحدة أو أثنين مثل أسلوب المحاضرات وأسلوب الواجبات والتعليمات المكتوبة، وذلك على الرغم من تعدد أنواع التعلم في المقرر التي تتناول جوانب التعلم المعرفية والعاطفية والنفس حركية.	تستخدم في النهاية أن يحقق الأهداف التعليمية كما أن له الحرية في أن يعيد دراسة بعض أجزاء من الوحدة المبرمجة أكثر من مرة كلما رأى التلميذ ضرورة أو فائدة في ذلك.

تابع المقارنة بين التعليم المبرمج والتعليم التقليدي

وجه المقارنة	التعليم التقليدي	التعليم المبرمج
إستراتيجيات التعليم والتعلم	يستخدم المعلم استراتيجية واحدة أو أثنين مثل أسلوب المحاضرات وأسلوب الواجبات والتعليمات المكتوبة، وذلك على الرغم من تعدد أنواع التعلم في المقرر التي تتناول جوانب التعلم المعرفية والعاطفية والنفس حركية.	تستخدم أساليب مختلفة ليحقق التلميذ الأهداف التعليمية التي تمثل أنواع التعلم المختلفة. ويهدف مثل هذا التعدد والتنوع في استخدام استراتيجيات للتعليم والتعلم إلى تحقق أقصى تعلم ممكن لموضوع معين.
تفريد التعليم	الدروس التقليدية هي نوع من التعليم الجمعي، وعادة ما يتوفر للتلميذ فيها عدد محدود من المصادر التعليمية كما يحدد المدرس في أغلب الأحيان الكيفية التي يسير بها التلميذ في الدروس.	الوحدات المبرمجة نوع من التعليم الفردي إلى درجة كبيرة ويتوفر عادة للتلميذ مصادر تعليمية كثيرة ومتنوعة ويستطيع كل تلميذ أن يختار الأساليب والمواد التعليمية الأكثر ملائمة لقدراته ومعدل تعلمه.

تابع المقارنة بين التعليم المبرمج والتعليم التقليدي

وجه المقارنة	التعليم التقليدي	التعليم المبرمج
المشاركة	دور التلميذ في الدروس التقليدية سلبي، كأن يستمع الى شرح المعلم أو يقرأ في الكتاب المقرر.	توفر الوحدات المبرمجة فرصة المشاركة النشطة للتلميذ، كما توفر له فرصة التعلم عن طريق العمل ويتناول التلميذ بنفسه، الأدوات والمواد والوسائل التعليمية.
الوقت	يوجد مقدار الوقت الذي يعطي لدراسة موضوع معين لجميع التلاميذ وبالتالي فإن درجات التحصيل ترتبط ارتباطا عاليا مع معامل الذكاء.	يستطيع التلاميذ أن يحصلوا على الوقت الذي يكفي كل واحد منهم لإتقان تعلم الموضوع وغالبا ما يتبع توزيع الوقت التوزيع الاعتدالي ويميل إلى ان يرتبط ارتباطا عاليا مع معامل الذكاء.
الحرية	يحدد للدرس التقليدي عادة وقت في حدود ٤٥دقيقة لكل درس وقت معين يحدده جدول الدروس اليومية وعلى جميع التلاميذ حضور هذه الدروس في الأوقات والأماكن المحدد لها.	يمكن ان يدرس التلميذ الوحدة المبرمجة في أي وقت مناسب له للتعلم على نحو افضل ويتوفر له حرية كبيرة في ان ينظم وقت الدراسة ومحتوى المادة بما يتلائم مع حاجاته واهتماماته الفردية في التعليم.

تابع المقارنة بين التعليم المبرمج والتعليم التقليدي

وجه المقارنة	التعليم التقليدي	التعليم المبرمج
التحصيل	يتوقع وجود فروق فردية في تحصيل التلاميذ ولا يتوفر عادة للتلميذ الذي يرغب في تعميق تعلمه إمكانية الحصول على ما يحتاج إليه من مواد ومصادر تعليمية وكثيرا ما يضطر التلميذ إلى أن يؤثرها بمعرفته كما لا يتوفر للتاميذ الضعيف فرصة الحصول على الوقت الإضافي أو المساعدة العلاجية التي يحتاج إليها لكي يتقن التعلم المطلوب	يعتبر التعليم المبرمج الأساس في الناحية التعليمية ليحقق عدد كبر من التلاميذ إتقان التحصيل والأداء المتضمن في أهداف الوحدة المبرمجة بالمعايير المطلوبة ويتوفر للتلميذ الذي يرغب في تعميق تعلمه إمكانية الحصول على والمصادر التعليمية التي يحتاج إليها، وان يتقدم في تعلمه دون أن يعوق ذلك تقدم باقي التلاميذ كما يتوفر للتلميذ الضعيف الوقت الإضافي والمساعدة العلاجية التي يحتاج إليها لكي يتقن التعلم المطلوب.

تابع المقارنة بين التعليم المبرمج والتعليم التقليدي

وجه المقارنة	التعليم التقليدي	التعليم المبرمج
التعزيز	يتم تعزيز تعلم التلاميذ في المقررات التقليدية بعد أداء الامتحانات الرئيسية (فترية - نصف سنوية - نهاية العام).وكثيرا ما يتأجل التعزيز لفترة طويلة تفصل بين الوقت الذي أجرى فيه الامتحان وإعادة الأوراق الى التلميذ ومعرفة نتائجه.	تسمح الوحدة المبرمجة التعليمية بالتصحيح والتعزيز المباشر لاستجابات التلاميذ.
إتقان التعلم	يعرف التلميذ على الأقل قدرا صغيرا من المعلومات عن كل شئ درسه ولا يتوقع أن يتقن جميع التلاميذ تعلم كل الأشياء.	يستطيع التلميذ أن يتقن تعلم أهداف الوحدة حسب قدرات ومعدل تعلمه، وحتى التلميذ بطئ التعلم يستطيع أن يتقن تعلم بعض الأهداف في فترة معينة من الوقت وإذا ما أعطى الوقت الكافي يمكنه في النهاية أن يتقن تعلم معظم الأهداف وإن لم يكن كل أهداف الوحدة.

تابع المقارنة بين التعليم المبرمج والتعليم التقليدي

وجه المقارنة	التعليم التقليدي	التعليم المبرمج
الاختبارات	تمثل الاختبارات عادة المحتوى الذي تناوله المدرس مع وغالبا ما يرتبك التلميذ في كيفية الاستعداد للامتحان وهو يدرس المقرر أولا ثم يؤي امتحانا فيه لتحديد درجة تحصيله في المقرر وعادة ما يستخدم الاختبار لمجرد أن يعطي التلاميذ درجات وتقديرات دون ان يكون لها تغذية راجعة ووظيفة تشخيصية.	يعرف التلاميذ أولا بالأهداف والنتائج التعليمية المراد تحقيقها وكذلك كيفية تقويم تعلمهم وتضم الاختبارات لكي تقيس إتقان التلميذ لهذا التعلم ويحصل التلميذ لهذا التعلم ويحصل التلميذ على درجة وتقدير النجاح عندما يظهر اتقانة للتعلم المطلوب وتستخدم عناصر الاختبار في تقدير المتطلبات المسبقة من المعرفة والمهارات لتشخيص الصعوبات ونواحي الضعف معالجتها والتغلب عليها وكذلك في تقدير إتقان التلميذ للتعلم.
الإطار المرجعي للتقويم	تستخدم الاختبارات مراجعية المعيار التي يقارن فيها تحصيل التلميذ بتحصيل باقي التلاميذ في الفصل ويتوقف نجاحه على تحصيل وأداء غيره من التلاميذ.	تستخدم اختبارات مرجعية المحك ويكون نجاح التلميذ مستقلا عن أداء أو تحصيل باقي التلاميذ في الفصل ويتحدد أتقان التعلم في ضوء المحكات والمستويات التي تحددها أهداف الوحدة المبرمجة؟

يتضح من خلال المقارنة بين التعليم المبرمج وبين التعليم التقليدي أن التعليم المبرمج يهدف الى توفير مجموعة من خبرات التعلم المتتابعة المتكاملة موجهة نحو أداء التلميذ والتركيز على نشاطه وإيجابيته ويلعب فيه المدرس دورا هاما في إعداد الوحدة المبرمجة وتشخيص وتحفيز وتوجيه وقيادة التلاميذ، ويحدد التعليم المبرمج الأهداف والسلوك النهائي للتعلم وتصميم الاختبارات التي تقيس إتقان تعلم التلميذ وفيه يتقدم التلميذ بسرعته الذاتية كما يساعده على التعمق في المعارف والمواد الدراسية وفي الوقت المناسب له كما يسمح التعليم المبرمج بتصحيح استجابات التلميذ والتعزيز المباشر للاستجابات الصحيحة وفيه يتم تقدير نجاح التلميذ مستقلا عن أداء أو تحصيل باقي التلاميذ في ضوء المحكات والمستويات التي تحددها أهداف الوحدة المبرمجة.

٣- خصائص التعليم المبرمج :

- زيادة فاعلية المواد المبرمجة في التعليم.
- ارتفاع كفاءة المتعلم في تحقيق الأهداف النهائية.
- تكوين اتجاهات إيجابية من قبل التلاميذ نحو استخدام التعليم المبرمج.
- تحقيق نتائج التعلم.
- الاقتصادية في زمن التعلم.
- يساعد على ظهور استجابات التلميذ.
- التغذية الراجعة التي تتوفر في التعليم المبرمج والتي تساعد على إتقان التعلم وتقدمه.

❋ تقسم المادة التعليمية إلى أجزاء صغيرة وترتب ترتيبا منطقيا مع تحديد الأهداف مقدما وبالضبط.

❋ يعمل كل تلميذ المبرمج بمفرده وحسب سرعته الخاصة لذا يعد تعليما ذاتيا.

❋ يعد البرنامج – الكتيب المبرمج-مدرسا أثناء تغيب التلميذ عن الفصل، كما أنه يسهم في مواجهة الأعداد المتزايدة من التلاميذ، ويعوض النقص في عدد المدرسين.

❋ يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، ويساعد على خفض نسبة الأخطاء الى أدنى معدل.

❋ يساعد التلميذ على اختيار المكان والوقت المناسب للتعلم وإتقان الدرس بالتكرار اكثر من مرة وإتقان كل جوانبه.

❋ يساعد التلاميذ على التعلم في جو من المتعة والأمن والتشويق والجذب.

٤- مبادئ التعليم المبرمج :

أكد العاملون والمهتمون بالتعليم المبرمج على أهمية مبادئ التعليم المبرمج منذ زمن بعيد وأخذوا في اعتبارهم هذه المبادئ لمدى أهميتها في إعداد المادة العلمية المراد برمجتها أن مبادئ التعليم المبرمج هي :

❋ تحديد الأسلوب النهائي المراد من التلميذ ان يتعلمه بعد الانتهاء من دراسة البرنامج ومكونات هذا السلوك تحديدا دقيقا وذلك في ضوء الأهداف التربوية المراد تحقيقها.

* تحليل الخبرات التعليمية المؤدية الى هذا السلوك وتقديمها بالتدريج وذلك عن طريق عرضها على هيئة مشكلات أو مثيرات تتطلب من التلميذ أن يستجيب لها بطريقة أو بأخرى وترتب كل مشكلة من المشكلات المعروضة على التلميذ على أساس استجابته لسابقتها.
* حصول الدارس على تعزيز فوري لاستجابته ونتيجة لأهمية التعزيز الإيجابي الناتج م استجابة التلميذ الصحيحة.
* تقدم التلميذ في دراسته للبرنامج حسب قدرته وسرعته الذاتية.
* إعداد البرنامج بطريقة علمية بحيث يسمح البرنامج بأقل قدر من الخطأ في استجابته فمعد البرنامج يجب ان يجربه باستمرار خلال مرحلة إعداده وبعدها ليتأكد من خلال تحليله لأخطاء التلاميذ المشكلات المطلوب من التلميذ الاستجابة لها ومدى مناسبتها من حيث الحجم والترتيب، وعلى ضوء هذا التحليل يتم إدخال التعديلات على البرنامج سواء في المحتوى أو التنظيم أو أسلوب العرض.

ويتضح أن مراعاة أهمية مبادئ التعليم المبرمج عند إعداد المادة العلمية المراد بمرجتها تساعد القائم بعملية البرمجة من تحديد أهدافها والسلوك النهائي المراد تعلمه وتجزئتها الى إطارات صغيرة ترتب بصورة متسلسلة على شكل مشكلات يقوم التلميذ بالعمل لحل هذه المشكلات وفق سرعته وقدرته الخاصة مع توفير المثيرات اللازمة لكل استجابة لضمان الحصول على استجابات صحيحة مع أقل نسبة خطأ ممكن وأن المعرفة الفورية بالنتائج تعمل على زيادة فاعلية المتعلم.

٥- أنواع التعليم المبرمج :

هناك نوعان رئيسيان من البرمجة هما :

النوع الأول : البرمجة الخطية – الطولية – LINEAR :

وهي من إضافات سكندر ومعاونيه ويقوم على تحليل المادة الدراسية إلى أجزاء مستقلة يسمى كل منها إطار FRAME وتتوالى الإطارات في خط أفقي مستقيم، وتقدم الأسئلة مباشرة في البرنامج الخطي، بحيث يفكر التلميذ ويكتب أجابته المنشأة CONSTRUCTED وتسمى البرمجة الخطية ببرامج الخط المستقيم STRAIGHTLINE الذي يبدأ من السلوك الأولى الى السلوك النهائي المطلوب ولذلك فإن كل إطار يتضمن الاستجابة الصحيحة للإطار السابق بالإضافة للمعلومات الجديدة والمنبهات CUES أي أن الاستجابة التلميذ تعزز مباشرة ولذلك يفضل استخدام البرمجة الخطية حيث تعود بأقل خطأ في الاستجابات لأن البرنامج يكون تدوينه بالطريقة التي تضمن صحة معظم الاستجابات لأن البرنامج يكون تدوينه بالطريقة التي تضمن صحة معظم الاستجابات ويتحقق له ذلك حيث ان كل تلميذ يعمل على قدر جهده AT-HISOWN RATE فبوسعه ان يستغرق من الوقت ما يشاء بالنسبة للنقط التي يراها اصعب مما تعود عليه في حجرة الدراسة ومع أن كل أنواع البرامج ذات أطر صغيرة تماما -- أكبرها لا يزيد على حجم الصفحة الواحدة فأن أطر البرنامج الطولي صغيرة جدا في الواقع حيث ان كل منها يتناول قدرا صغيرا جدا من المادة التعليمية والخطوات بين أطر المعلومات المتتابعة صغيرة أيضا ولا تظهر المادة الجديدة فقط بغير تمهيد

سابق، والبرامج الطولية مصممة بحيث تأتي أغلب استجابات التلميذ صحيحة.

النوع الثاني :البرمجة التفريغية BRANCHING

يعود الفضل في ابتكار البرمجة التفريعية إلى كراودر CRAWDER وعنده يشمل الإطار فقرة أو فقرتين من المعلومات -أكثر تعقيدا مما يحتويه الإطار في البرنامج الخطي عند سكنر - ثم يوجه سؤالا من نوع الاختبار المتعدد يجيب عليه التلميذ باختيار أجابه واحدة بين عدة إجابات مقترحة فإذا كانت الإجابة صحيحة يطلب البرنامج من التلميذ الانتقال الى إطار آخر أصعب أما إذا كانت الإجابة خاطئة فإن التلميذ ينتقل الى إطار أخر أصعب أما إذا كانت الإجابة خاطئة فإن التلميذ ينتقل الى تفريع تشخيصي علاجي ويستمر في ذلك حتى يختفي الخطأ فينتقل التلميذ إلى الأصعب وهذه الأطر الجديدة تسمى تفرعات BRANCHES أي أنها تخرج بالتلميذ مؤقتا الى مسار التعلم المنظم، ويتم ذلك قبل ان يسمح للتلميذ بالعودة مرة أخرى إلى المسار الأساسي للتعلم والتقدم فيه أي أن البرمجة التفريعية أسلوب تشخيصي لنواحي القوة والضعف في التعلم وأسلوب علاجي لأخطاء التعلم إلى جانب أنه أسلوب اكتساب وهو بذلك يحتاط بتوفير ذخيرة من الأطر التي يمكن أن تستخدم في غرض التشخيص والعلاج كلما تطلب الأمر ذلك حتى يسمح للتلميذ بالتقدم نحو الأطر الأكثر صعوبة.

٦- استراتيجية التعليم المبرمج :

يرى **جانبيه وبرجز** GANGE & BRIGGS عــام ١٩٧٤م أن أي استراتيجية تعليمية ينبغي أن تتضمن العناصر التالية :

* أنشطة قبلية PREINSTRUCTIONAL ACTIVITES
* تحديد طرق تقديم المعلومات INFORMATION PRESENTATION
* تحديد أوجه مشاركة التلاميذ STUDENT PARTICPATION
* تحديد واختيار أساليب التعزيز التي تكفل إيجابية التلميذ.

أ- أنشطة قبلية لإثارة دافعية المتعلم للتعليم :

وتتعلق أساسا بتهيئة التلاميذ وإثارة دافعيتهم للتعلم بتقديم مجموعــة من العبارات والمعلومات التي تتميز بالقصر والتشويق وعدم التكرار عــن طريق المثير الذي يتكون من :

المثير الدال CUE: وهو الجزء من المثير الذي يساعد المتعلم على القيــام بالاستجابة الصحيحة.

السياق CONTEXT: وهو الموقف الجديد الذي نرغب فــي أن تحــدث الاستجابة فيه أو الجزء من المثير الذي نرغب في ربطه بالاستجابة المطلوبة.

التغذية ENRICHMENT: وهي المعلومات التي يمكـــن أن تســـتخدم لإثارة دافعية المتعلم والتي نتوقع أن يستجيب لها ونـــرى أنها تؤثر فيه معنويا ونفسيا.

ب- تحديد طرق تقديم المعلومات :

وهي اختيار طريقة عرض البرنامج باستخدام طريقة البرامج كإحدى طرق التعلم الذاتي واختيار أي من طريقتي البرمجة الخطية أو التفريعية.

ج- تحديد أوجه مشاركة التلاميذ :

عن طريق تحديد شروط التعلم التي تزيد من فرص مشاركة التلاميذ في المدارس.

د- تحديد واختيار أساليب التعزيز :

يرى سميث SMITH أن فكرة التغذية الراجعة قد وجدت قبولا لدى علماء النفس لتشابهها مع فكرة معرفة النتائج كمبدأ لكفاية العملية التعليميـــة، ولهذا استخدمت التغذية الراجعة ومعرفة النتائج كأنهما شئ واحد ولما كـــانت فكرة معرفة النتائج تعمل كنوع من المكافأة أو الإثابة لهذا اعتبر كثير مـــن علماء النفس أن التغذية الراجعة وظيفة تعزيزية بمعنى أن الاستجابة التي يقل فيها الخطأ هي الاستجابة التي تقوي وتعزز ويمكن تعلمها.

ومن أساليب التعزيز المستخدمة في التعليم المبرمج ما يلي :

الأسلوب الأول : الاتجاهات الشكلية – الفيزيقية:

PHYSCIAL OR FORMAL PROHYPS

وهي التي تعتمد على اقتراح الخصائص الفيزيقية للاستجابة المطلوبة في ذهن التلميذ وذلك بإعطائه جزءا من هذه الاستجابة أو صورة غير واضحة لها.

الأسلوب الثاني : الإيحاءات النفسية THEMATICHPROMPTS :

وهي توحي بالاستجابة في ذهن التلميذ عن طريق استخدام العلاقات المنطقية بينها وبين الاستجابة أو لوجود وجه للشبه أو التضاد بينهما وقد تكون هذه الإيحاءات لغوية كما قد تكون غير لغوية عن طريق استخدام الرموز البصرية المختلفة كالصور والرسوم والجداول.

الأسلوب الثالث : التعزيز الصوري :

وهو تدعيم الاستجابة الإجرائية في كل مرة تتم فيها هذه الاستجابة.

الأسلوب الرابع : التعزيز الدوري :

وهو تدعيم الاستجابة بعد عدد معين من الاستجابات في وحدة زمنية معينة.

٧- أنواع الأطر في التعليم المبرمج :

(أ) **إطارات تمهيدية Leadin Frames** : هي إطارات تقدم الموضوع للتلميذ وتمهد له وتعرفه بالمشكلة وتعده لاكتساب معرفة جديدة.

(ب) **إطارات تنمية المعلومات Augmenting Frames** : هي إطارات تزود التلميذ بمعلومات ومعرفة جديدة ولكنها لا تتطلب منه استجابة معينة .

(ج) **إطارات رابطة Interlocking Frames**: هي إطارات للمراجعة أو تذكرة التلميذ بمعلومات سابقة في الوقت الذي تقدم فيه معلومة جديدة. بذلك تربط بين معلوماته السابقة والمعلومات التي يعرضها له الإطار وبذلك يمكن التلميذ من إدراك العلاقات المختلفة.

(د) **إطارات المراجعة Rote Review Frames** : هي إطارات تعرض مشكلات أو موضوعات مشابهة لما تم عرضه في إطارات سابقة

(هـ) **إطارات الإعادة Restated Review Frames**: هي إطارات تعرض المادة أو المشكلة نفسها على التلميذ بأسلوب مخالف للأسلوب الذي عرضته به من قبل كنوع من التدريب على المهارات المختلفة التي سبق تعلمها.

(و) **إطارات التميز Discriminating Frames** : هي إطارات تساعد التلميذ على التمييز بين حقائق متعددة يخشى أن تكون مشوشة في ذهنه.

(ز) **إطارات التخطي Skip Frames**: هي إطارات تسمح للتلميذ الذي استوعب موضوعا معينا بالقفز الى مادة أو خطوة تالية جديدة.

(ح) إطارات محددة Specifying Frames: هي إطارات تعطي للتلميذ مثالا معينا لتوضيح قاعدة عامة.

(ط) إطارات التعميم Generalising Frames : هي إطارات تبرز خاصية أو صفة معينة مشتركة بين عدد من الموضوعات أو المشكلات المعينة التي سبق أن درسها التلميذ.

(ي) إطارات تتناقص فيها قوة الإيحاءات Fading Frames: وهي إطارات تعيد تقديم المعلومات بأسلوب، تتناقص فيه تدريجيا قوة الإيحاءات والتلميحات.

والإطار هو الوحدة الأساسية الصغرى للبرنامج، وعلى هذا تقسم المادة التعليمية المراد برمجتها الى وحدات صغيرة – إطارات – ويتكون كل إطار من ثلاثة أجزاء رئيسية هي :

الجزء الأول : المثير Stimulus:

وهو كل ما يمكن أن يدركه التلميذ بحواسه المختلفة ونرغب في أن يرتبط لديه باستجابة معينة ولجذب انتباه التلميذ للمثير وتفسيره وأثاره دافعيته للاستجابة له ثم نضيف إليه بعض المثيرات الأخرى المألوفة للتلميذ والمستمدة من عناصر بيئته.

الجزء الثاني : الاستجابة Response :

وهي نشاط التلميذ الكلي – العقلي والحركي والانفعالي – الذي يقوم به نتيجة لإدراكه للمثير وذلك كأن يتبين علاقاته معينة بين المعلومات التي يقدمها له المثير.

الجزء الثالث : التعزيز Reinforcement :

وهي التأكد من أن التلميذ قد تمكن فعـلا مـن مثـيرات الإطـار واستوعبها قبل الانتقال الى الإطار الذي يليه ويتم ذلك بأخباره بعد أن يفـوغ من استجابة بالاستجابة الصحيحة ليقارن بينها وبين استجابته وقـد يقتصـر التعزيز على ذكر الاستجابة الصحيحة أو يتلوها بتعليل لها أو تفسير لخطـأ في استجابة ما، كما قد يتضمن التعزيز توجيهات خاصة بالإطار التالي الذي يتناسب مع مستوى استجابة التلميذ.

وتختلف الإطارات من حيث الحجم في عدة اعتبارات يوضحـها لمسـدين Lumsdaine في النقاط التالية :

- ❄ درجة صعوبة الاستجابة التي يتطلبها الإطار من التلميذ.
- ❄ حجم الاستجابة المطلوبة من التلميذ.
- ❄ طول الإطار الكلي فقد يكون الإطار عبارة عن جملـة أو اثنتيـن أو مجموعة من الجمل أو فقرة كاملة.
- ❄ نوع السلوك النهائي الذي يرغب في تحقيقه من الإطارات.
- ❄ حجم الإطار يتحدد تبعاً لخبرة التلاميذ السابقة بمحتوى هذه الإطـارات، وأيضا طريقة البرمجة المتبعة.

٨- خطوات التعليم المبرمج :

يحتاج إعداد البرنامج الجيد الفعال إلى وقت وجهد كبيرين، ويرجع ذلك إلى ما يتطلبه إعداد البرنامج الجيد من عناية فائقة في تحديد أهدافه ومحتواه وفي طريقة كتابة الإطارات وترتيبها وتقويمها ويمكن تلخيص أهم الخطوات التي يجب إتباعها في إعداد البرامج هي :

❄ تحديد الأهداف التعليمية.

❄ تحديد مستوى التلاميذ وقدراتهم وإستعدادتهم.

❄ اختيار وتحديد المادة العلمية التي يتضمنها البرنامج وتحدد نوع البرنامج الملائم.

❄ تقسيم المادة التعليمية الى جزئيات صغيرة – إعداد الإطارات – وتحديد نظام عرضها في البرنامج.

❄ كتابة إطارات البرنامج في صورتها الأولية .

❄ تقويم البرنامج داخليا وخارجيا.

❄ التعديل والإعداد النهائي.

وكانت هناك أراء أخرى لخطوات التعليم المبرمج من خلال ثلاثة مراحل رئيسية هي :

المرحلة الأولى : التخطيط أو التحليل وتشمل على :

* تحديد الأهداف   * تحديد محتوى البرنامج وتحليله

* تحليل خصائص المتعلم وتحديد نقطة البداية للمتعلمين.

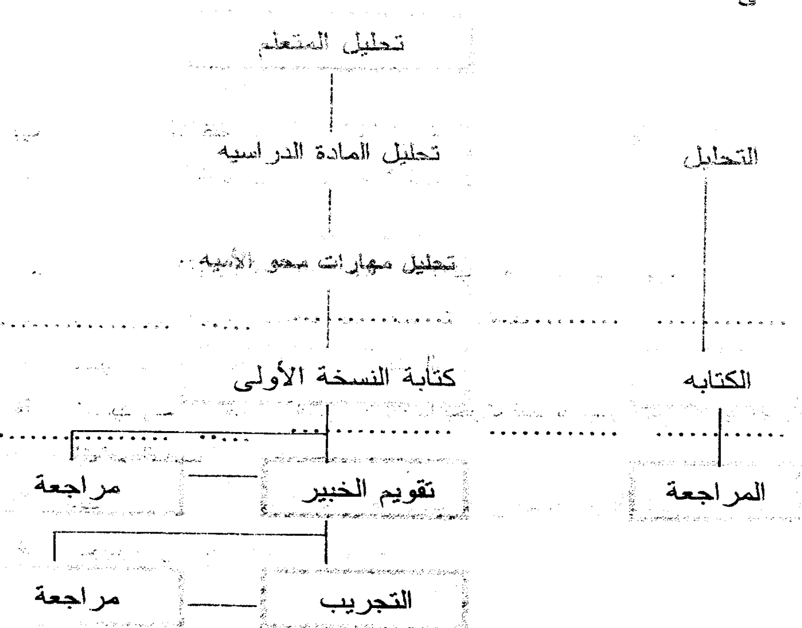
المرحلة الثانية : مرحلة التركيب أو كتابة البرنامج أو كتابة الإطارات وتتضمن الآتي :

* تنظيم وتتابع الأنشطة التعليمية وتقديمها في صورة إطارات.
* تحديد الإستراتيجيات.
* كتابة الإطارات وترتيبها ووضع البرنامج في صورته الأولية.

المرحلة الثالثة : تجربة البرنامج أو التقويم وتحتوي على :

* التقويم الداخلي. * التقويم الخارجي .

كما تناول سفاسيلام تياجارجان خطوات عملية المبرمجة موضحة في الشكل التالي:



يوضح الشكل أن سفاسيلام تيجارجان حدد خطوات عملية البرمجة فيما يلي :

* التحليل ويشمل :
- تحليل المتعلم.
- تحليل المادة الدراسية.
- تحليل المهارات.

* الكتابة : كتابة النسخة الأولى.

* المراجعة وتشمل :
- تقوم الخبراء.
- المحاولات التجريبية.

بينما حدد **شيفيلد** خطوات البرمجة في النقاط التالية :

● التشخيص * الوصف * البناء * التقويم

وحدد **هارتلي** HARTLEY خطوات التعليم المبرمج فيما يلى:

❄ تحديد الأهداف وصياغتها في عبارات سلوكية.

❄ تحديد مستوى معلومات ومهارات التلاميذ.

❄ تحديد وتحليل المواد المراد تعليمها بحيث تسلسل جيدا مع تحديد طـرق التعليم المناسبة – التعليم المبرمج.

❄ اختبار مبدئي لمدى صلاحية البرنامج على عينة من التلاميذ.

❄ تقويم البرنامج وتعديله قبل تطبيقه.

الباب الثالث عشر

التقويم في تدريس التربية الرياضية

معني التقويم :

يخـتلف مفهوم هذا المصطلح حسب فلسفة الشخص الذى يزاوله فيعتبره بعضـهم مجرد امتحان لطالب في مادة دراسية معينة ينال فيه تقديرا أو درجة (ما) وهو بهذا المعني يعتبر مفهوما ضيقا.

أمـا المفهوم الواسع لعملية التقويم فإنه يتضمن إصدار حكم علي الطالب بحيـث يؤخـذ بنظر الاعتبار قابلياته في المادة الدراسية. العمليات العقلية التي مارسـها أثـناء تعلمه، اتجاهاته العلمية، مهاراته العملية رغبته في العمل. مياه للـتعلم و غـير ذلك. والتقويم بهذا المعني لا يقتصر علي تقويم المتعلم فقد بل يتعداه إلي تقويم مدرسية.

لماذا نقوم الطلبة:

تهدف عملية التقويم ما يأتي :

١- مساعدة المتعلم علي رؤية نقاط ضعفه ومدي تقدمه فيما يتعلمه.

٢- مسـاعدة المدرس علي إدراك مدى تحقيقه للأغراض التي يقصد إنجازها مـن خلال تدريسه، وفي ضوء نتائج تقويم طلابه يمكنه أن يعدل تدريسه ويطور، نحو الأحسن.

٣- إعطـاء فكـرة للمسـؤولين عن نوعية الطلبة الذين يجري تقويمهم حتي يتسـني لهـم انتقاء واختيار ما يحتاجون منهم في الوظائف أو القبول في مراحل دراسية مختلفة .

٤- تبني لدي المتعلم ثقة بالنفس واعتداد بقابلياته أن هو أحرز تقدما.

٥- تحفز التلميذ نحو المثابرة والدراسة.

وسائل التقويم وأساليبه:

أن عمليـــة التقويم تعتبر عملية منظمة أسسها وطرقها وأدواتها ويقصد بها معـــرفة مـــدي اســـتفادة الطـــلاب من درسهم أو برنامج التربية الرياضية في المدرســـة أو خارجهـــا أو داخلهـــا ومدي تأثيره علي تغيير سلوكهم ومإكسابهم المهارات الحركية المتعددة والعادات الصحيحة السليمة ومن وسائل التقويم هي:

١- الملاحظة والتسجيل.

٢- الأستفتاءات وفسخ آراء الطلاب.

٣- القياس.

٤- السجلات الصحيحة بالمدرسة.

٥- اختبارات الأداء.

٦- المقابلات الشخصية.

٧- متابع نتائج الاختبارات.

البرنامج التنفيذي للقياس والتقويم:

أن عملـــية القياس والتقويم في المجال الرياضي. تعتمد علي التعرف علي مـــدي اســـتفادة التلمـــيذ من تطبيق منهج التربية الرياضية أو بعبارة أخري ألي أســـاليب مـــتعددة وذلك يرجع إلي تعدد. الظواهر التي ترتبط بممارسة النشاط الرياضــــي ويهـــدف الـــتقويم التربوي الرياضي إلي التعرف علي مدي استفادة التلميذ من تطبيق منهج التربية الرياضية أو بعبارة أخري إلي أي مدي استطاع أن يحـــدث تغيـــيرات في سلوك التلميذ وهو ما يعرف أيضا بنتائج أو حصائل عملـــية التعلـــيم وبالتالي يساعدنا ذلك علي التعرف علي نواحي القوة والضعف ونواحـــي القصور سواء أكانت مرتبطة بأهداف أو أنشطة المنهج أو في أسلوب التنفيذ أو ضعف الإمكانيات.

وحتي نتمكن من وضع الحلول والمقترحات وأوجه العلاج والتطور اللازمة.

فالتقويم التربوي الرياضي عملية مستمرة تهتم بقياس نتائج التعليم. وذلك بهدف التحسن في أغراض ومحتوي المنهج حتي يتم التأكيد من تحقيق الأهداف المنشودة.

وباستعراض النتائج المتوقعة من تطبيق المنهج نجد أن أهما يتخلص فيما يأتي:

١- اكتساب قدرات حركية أساسية كالمشي والجري والوثب واللف والرمي... الخ.

٢- اكتساب قدرات مهارية رياضية في الجمباز وألعاب القوي والألعاب الأفريقية.

٣- اكتساب صفات الاتزان الانفعالي (اللياقة النفسية والاجتماعية)

٤- اكتساب معلومات رياضية.

ولسهولة القياس يجب صياغة هذه النتائج أو التغييرات في صورة سلوكية حتي يمكن ملاحظتها في ضوء معايير ومستويات.

أولا: اللياقة البدنية :

ويقصد بها (قدرة التلميذ علي مواجهة متطلبات النشاط الرياضي بكفاءة وحيوية) وهي بهذا المفهوم توضح تحت ثلاثة مجموعات رئيسية.

١- (الناحية الوظيفية) مثل كفاءة الأجهزة الداخلية وسلامتها والتوافق فيما بينهما وتقع مسؤولية قياسها وتقويمها علي عاتق الطبيب ومدرس التربية الرياضية، وهناك الكثير من الاختبارات الوظيفية التي تستخدم في هذا المجال ولكن نظرا لصعوبة القياس الوظيفي نوصي هنا بالملاحظة الموضوعية في تتبع الظواهر الجانبية التي قد تصاحب ممارسة النشاط

الرياضـــي والتي تعبر عن عدم لياقة التلميذ الوظيفية كحالات الإعياء أو الإعـياء للـزائد أو انصـباب العـرق بغزارة باصفرارا البشرة وارتفاع النـبض. والضـغط بصـورة غير عادية وحالات القيئ.. الخ كما يمكن اللجـوء إلـي اسـتخدام المقابلة وعمل بعض الاستبيانات الخاصة بجانب الملاحظة.

٢- (الناحـية القياسـية) وتتمثل في القوام- الطول والوزن- التركيب البدني وقـياس مقاطع الجسم وتناسقها. ولكل عنصر من العناصر السابق ذكرها اختـبارات مـتعددة خاصة ولعدم الأجهزة الخاصة بقياسها يمكن الاكتفاء بقياس أطوال وأوزان التلاميذ.

٣- (الناحية البدنية والحركية) وتشمل:

أ- **القوة والجلد العضلي:**

ويمكـن تعريف القوة العضلية بأنها أكبر قوة تنتجها العضلة أو مجموعة العضـلات لمرة واحدة ويمكنخ قياسها باستخدام جهاز الديمناموميتر الذي يكلف تكيـبة وشكله تبعا لمجموعة العضلات التي تقاس. أما الجلد العضلي أو تحمل القـوة فيمكـن تعريفة بأنه مقدرة العضلة أو مجموعة العضلات علي مواجهة التعـب أثـناء عملها ضد مقاومة محددوة لفترة زمنية طويلة ومستمرة ويمكن قياسه عن طريق:

- اختبارات أكبر عددا من مرات الأ>اء خلال زمن طويل نسبيا.
- اختـبارات أكـبر عددا من مرات الأداء للوصول الإجهاد والتوقف الذاتي.
- اختـبارات مـدة الأداء العضـوي ضد مقاومة ثابتة وبدون إحداث تغييرات في طول العضلة وتلك النماذج لهذه الاختبارات.

١- ثني الركبتين كاملا من وضع الوقوف.

٢- الشد علي العقلة.

٣- التعلق ثني الذراعين والقاء أطول مدة ممكنة (لمقاومة ثقل الجسم بحمل عضلي ثابت).

٤- ارتكاز علي المتوازي (ثني الذراعين).

٥- الجلوس من الرقود.

٦- الوقوف من الرقود.

٧- حمل ثقل.

٨- رفع الجذع من وضع الرقود (ثابت القدمين) أطول مدة.

ب- القدرة العضلية (القوة المميزة بالسرعة).

وهي قدرة العضلات علي إظهار أقصي قوة من أقل زمن أو التغلب علي مقاومة باستخدام سرعة حركة عالية ويتم قياسها عن طيق اختبارات المسافة مثل:

١- الوثب العمودي من الثبات وحسب مسافة الوثب للأعلي بأستخدام الطباشير و اللوحة الممغنطة- مسطرة من القماش.

٢- الوثب العريض من الثابت وتقاس مسافة الوثب للأمام.

٣- الوثب بالقدمين ثلاث وثبات متتالية للأمام وقياس مسافة الوثب.

٤- رمي كرة (ثقل) لا بعد مسافة.

- الاختبارات أقصي عدد من مرات الأداء خلال زمن قليل ويستخدم ذلك الاختبارات المذكورة ضمن اختبارات الجلد العضلي ولكي يخفض الزمن بحيث يتراوح من ١٠-١٠ ثانية فقط.

ج- السرعة وتنقسم إلي :

- سرعة الانتقال (السرعة القصوي) وهي مقدرة التلميذ علي قطع مسافة معلومة في أقل زمن ممكن لقياس السرعة القصوي - بفضل استخدام العدد كمسافة ٢٢٠- ٣٠م - ٥٠م - ٦٠م والتسجيل لأقرب ؟؟؟؟ ثانية ويفضل أيضا من البدء الطائر لاستبعاد سرعة الاستجابة.
- السرعة الحركية: وهي الزمن اللازم لأداء الحركة ويستخدم لقياس أحد الاختبارات الأتية:

١- سرعة دوران الذراع خلال ٢٠ ثانية واحتساب عدد المرات.

٢- سرعة حركة اليدين في نقل ٢٠ مكعبا من صندوق لآخر.

٣- سرعة نقل القدم جانبا فوق حاجز ارتفاع ١٥ خلال ٣٠ ثانية.

٤- سرعة نقل القدم أمام للمس حائط خلال ٣٠ ثانية وحساب عدد المرات.

٥- سرعة دوران القدم خلال ٣٠ ثانية (نفس الاختبار رقم ١).

- سرعة الاستجابة: وهي الفترة بين المثير والاستجابة الحركية ويستخدم في ذلك اختبارات كثيرة ولكنها تحتاج إلي أجهزة خاصة وباستخدام ساعة الإيقاف الكهربائية.

د- المرونة:

وهي القدرة علي تحريك الجسم أو أخذ أعضائة بحرية كافية في الاتجاهات المسموح بها حسب التركيب ا لتشريحي أو بعبارة أخري هي المدي الواسع للحركة في المفاصل دون حدوث أي أضرارا بها وتقاس المرونة إما في درجات باستخدام أجهزة قياس الزوايا مثل الجنيومتر أو بقياس الأطوال (السنتيمترات) باستخدام السنتيمتر العادي أو المسطرة المدرجة.

ولقياس مرونة المفاصل يتحتم علي المدرس أن يلم بحركات جميع مفاصل الجسم فمثلا حركات مفصل الكتف تشمل علي التقريب والتبعيد - الثني والمد حول المحور العرضي- الكب والبطح (الحركة حول المحور الرأسي- الدوران (الحركة حول المحور الأمامي الخلفي).

حركة العمود الفقري.

١- قياس مدي حركة العمود الفقري حول المحور العرضي (الثني والمد) ويتم قياس حركة الثني عن طريق ثني الجذع أمام أسفل سواء من الوقوف أو من الجلوس طولا) أما حركة المد فتقاس عن طريق ثني الجذع خلفا من وضع الوقوف مع سقوط الرأس خلفا وتثبيت منطقة الحوض باستخدام حزام خاص ثم حساب المرونة إما باستخدام عقل الحائط مثلا أو عن طريق حساب المسافة بين الفقرة الأخيرة للرقبة (السابقة) والفقرة الأخيرة القطنية (الخامسة) وذلك من وضعي الوقوف، المعتدل و المد، وكلما زاد الفرق كان ذلك دليلا علي مرونة العمود الفقري.

٢- قياس مدي حركة العمود الفقري حول المحور الأمامي الخلفي(ميل الجذع يمينا أو يسارا) وذلك بقياس المسافة بين طرف الأصبع الوسطي والأرض من وضعي الوقوف والثني وقياس الفرق في القياسين. يمكن استخدام الجينوميتر).

قياس مدي حركة العمود الفقري حول المحو الرأسي (الدوران جهة اليمين واليسار من وضع الوقوف/ الذراعان جانبا) وذلك باستخدام مقياس مرقم (سنتيمتر) أو باستخدام جهاز الجينومتر متعدد القياس.

هــ- الرشاقة:

وهـــي قـــدرة الفـــرد علي تغير أوضاع واتجاهات جمسة أو أحد أجزائه بسرعة وبدقة وبتوقيت سليم وتقاس الرشاقة باستخدام أحد ٩الاختبارات الأتية:

١- الجري بسرعة حول دائره قطرها ١٢ قدما (بالثانية).

٢- الجـــري ا لمكوكي بين خطي المسافة بينهما ١٠م (٤٠ مترا ذهابات وأيابا ٤ × ١٠).

٣- الجري المكوكي بين خطوط ملعب الكرة الطائرة (من خط النهاية إلي خط المنتصـــف والعودة لخط الـــ ٣م الخاص بملعب الخصم ثم العودة إلي خط المنتصـــف فالوصـــول لخط النهاية الخاص بملعب الخصم (٣٠ متر ذهابا وإيابا) هكذا بالنسبة للملعب كرة اليد (من النهاية خط المرمي) الـــ ٩ م ثم العودة إلي خط ال ٦ م فخط المنتصف والعودة إلي خط ٩م وهكذا.

٤- الجري الارتدادي الجانبي (خطوات جانبية) لمدة عشر ثوا ن وحساب عدد مرات تجاوز الخطين الجانبيين.

٥- الجري المتعرج (الزجزاجي).

أ- باســـتخدام ٤حواجز المسافة بين كل حاجز والآخر ١٨٠سم وبين أول حاجـــز وخـــط الـــبداية ٣٦٠ سم والجري بين الحواجز وحساب الزمن المسجل.

ب- باســـتخدام خمسة قوائم ٠أو خمس كرات ومستطيل برسم بطول ١٦ مـــترا وبعض ١٠ أقدام وتثبت ٤ قوائم في الأطراف والقائم الخامس في المنتصف والبدء يكون في أحد الأطراف الأربعة والجري علي شكل ٨ لمدة ثلاثة مرات وحسب الزمن.

٦- الجـــري اللولبي بين ٥ قوائم لمسافة بين كل قائم ٩ أقدام وكما هو موضح النهاية خط البداية.

و- الجلد الدوري التنفسي:

وهـــو قدرة (كفاءة) الجهازين الدوي والتنفس والمجموعات العضلية علي مقاومـــة التعـــب لفتة طويلة دون توقف تبين مقاومة غير مرتفعة الشدة (نسبيا) ويـــتم قـــياس الجلد الدوي التنفسي عن طريق القياس المباشر للجهازين الدوري والتنفســـي مـــثل قـــياس النبض وضغط الدم والسعة الحيوية وسرعة واستعادة الشفاء ومن أمثلة الاختبارات المستخدمة في هذا المجال.

١- اختبار السلم لهارفارد.

٢- اختبار التعب لكارلون.

٣- اختيار شنيدر للتعب.

٤- أخبترا روفير وفوستر

كمـــا يمكـــن قياس الجلد الدوري التنفسي بالجري لمسافات طويلة (٦٠٠، ٨٠٠، ١٠٠٠، ١٥٠٠)م وحســـاب الزمـــن اللازم لقطع هذه المسافة أو باختـــبارت الجري والمشي لمدة ١٢ دقيقة وحساب مسافة الجري (اختبار كوبر) الخ.

ونوصـــي فـــي نهايـــة هذا الفصل باستخدام الاختبار الدولي للياقة البدنية للأسباب الأتية:

١- سهولة الأداء وتوفر الإمكانات.

٢- توفر الجداول المعيارية لعناصر الاختبار.

ويشـــمل الاختبار الدولي علي ثمانية اختبارات محددة تقيس عناصر القوة العضلية / المطاولة / القدرة / السرعة / الرشاقة / المرونة.

١- العدو السريع مسافة ٥٠م (التسجيل؟؟؟ ثانية) سرعة.

٢- الطفو العريض من الوقوف (التسجيل بالسنتيمتر) قدره.

٣- سير ١٠٠٠م ذكور / ٨٠٠م بنات (التسجيل بالدقيقة والثانية)(مطاولة الجهاز الدوي والتنفسي).

٤- قوة القبضة باستخدام الديناموميتر(بالكليوجرام) قوة عضلية.

٥- التعلق علي العقلة ثني الذراعين طول فترة (بنات) (مطاولة الجهاز الدوري).

٦- التعلق علي العقلة وثني الذراعي أطول فترة (بنات) (بعدد المرات) .

٧- السير المكوكي بين خطيتن بمسافة ١٠م (٤×١٠× بالثانية) رشاقة.

٨- الجلوس من الرقود للوصول إلي إبهامي الرجلين (بالسنتيمتر) مرونة.

٩- الجلوس من وضع الرقود وبثني الركبتين (بعدد المرات) مطاولة.

ملاحظة: تطبق هذه الاختبارات علي يومين متتاليين.

ثانيا: القدرات الحركية الأساسية:

وهي الحركات أساسية تتطلب استخدام الجسم كله أو بعض أجزائه وتدخل في نشاطات الفرد اليومية، علاوة علي ارتباطها بالأنشطة الرياضية ومثال المشي والجري والوثب والحجل:

نماذج من الاختبارات الخاصة بالقدرات الحركية الأساسية:-

١- اختبار الرمي: رمي ثقل مستدير يزن كيلو جراما واحدا لا بعد مسافة ممكنة من وضع الوقوف وتسجيل أفضل ثلاث محاولات بالمتر.

٢- اختبار الحجل:

أ- الحجل علي أحد القدمين لمسافة (١٠ أمتار) والعودة علي القدم الأخري لنفس المسافة وقياس الزمن.

ب- الحجل ٣٠ مرات علي أحد القدمين وقياس مسافة الحجل.

٣- الوثب الطويل: من الأقتراب وقياس مسافة الوثب لأفضل ثلاث محلولات.

٤- اللقف: تصويب كرة تنس أعلي الخط المرسوم علي الحائط بأرتفاع (٢ متر) وعلي بعد ٥ أمتار من الحائط واحتساب عدد مرات اللقف الصحيح ١٠ تمريرات.

ثالثا: مهارات الألعاب الرياضية :

وهي الحركة التي تستخدم في أداء الألعاب الرياضية وتكون أكثر تعقيدا من القدرات الحركية الأساسية.

نماذج من الاختبارات الخاصة بالمهارات الرياضية.

١ – كرة السلة:

أ- تصويب الكرة علي حلقة السلة باستمرار خلال (٢٠ ثانية) واحتساب عدد المرات الصحيحة التي تدخل فيها السلة.

ب- تنطيط الكرة: الجري المتعج بين خمسة قوائم بارتفاع نصف متر والمسافة بين كل قائم والأخر ١,٥ متر وكذلك بين خط البداية وأول عمود ١,٥ متر.

جـ- التمرير: تمرير الكرة باليدين إلي حائط واستقبالها لمدة ٣٠ ثانية. (يرسم خط علي حائط بارتفاع متر ونصف وخط آخر أمام الحائط علي مسافة ٣ أمتار).

٢ـ كرة القدم:

التصويب: تصويب الكرة (٦ مرات) نحو هدف يرسم علي حائط بعرض ٣ أمتار وأرتفاع ١٧٥ سم مقسم إلي نصفين طوليين وذلك من مسافة ٩م (احتساب عدد الكرات التي تدخل في المنطقة المحددة.

المسافة بين كل خط والخط الذي يليه ٥م.

الـــتمرير: تمرير الكرة أسفل خط يرسم علي حائط بارتفاع ٥٠ سم وذلك من مسافة ٣م (تسجيل عدد التمريرات الصحيحة خلال ٣٠ ثانية).

٣ـ كرة اليد:

التصـــويب: تصـــويب الكـــرة (عدد ٦ مرات) من مسافة ٧م علي هدف مرســـوم علـــي حـــائط بعرض ٣م واتفاع ١٧٥ سم مقسم إلي قسمين طوليين واحتساب عدد التصويبات الصحيحة.

تنطـــيط الكرة: الجري المتعرج بالكرة بين ٧ قوائم بارتفاع ١,٥م المسافة بيـــن كل قائم ١,٥مت وبين أول قائم وخط البداية ١,٥ والعودة في خط مستقيم واحتساب الزمن.

الـــتمرير: تمريـــر الكرة بيد واحدة واستقبالها باليدين فوق خط يرسم علي الحـــائط بارتفـــاع ١,٥م من علي بعد ٣م واحتساب عدد التمريرات الصحيحة خلال ٣٠ ثانية.

٤ـ الكرة الطائرة:

أ- تمريـــر الكرة لعشر مرات فوق خط يرسم علي الحائط بارتفاع مترين من مسافة ٥م واحتساب عدد المرات الصحيحة.

ب- تمريـــر الكـــرة باليديـــن فـــوق الرأس لزيادة عدد المرات ٣٠ ثانية ويراعي أن يصل ارتفاع الكرة لارتفاع مناسب من ١ إلي ١,٥ متر).

الإرسال: إرسال الكرة من منطقة الإرسال إلي نصف الملعب الآخر الذي يقســـم أربعـــة أقســـام (للتلميذ ٤ محاولات كل كرة داخل ربع الملعب بالتوالي).

ملاحظـــة: في جميع الألعاب السابقة تستخدم الكرة القانونية كل لعبة منها وتؤدي طبقا للنواحي القانونية.

رابعا : أساليب القياس والتقويم في السلوك الإجتماعي والنفسي:

علي معلمي التربية أن يهتموا بسلوك تلاميذهم وأن يراقبوه حيث أن قابل للقـــياس ويعـــرف بالمشـــاركة في جميع أنشطة المنهج والأندماج الانفعالي في اللعـــب والتعاون وروح الفريق والقيادة والالتزم وحب الرياضة واحترام قانون اللعبة.

نماذج اختبارات للياقة الاجتماعية والنفسية:

١- الملاحظـــة: وهي ملاحظة سلوك التلميذ في كل الظروف التي ذكرت سابقا ويجـــب أن تســـجل الملاحظات أولا بأول موازين تقدير السمات وتستخدم لتقدير الصفات المرتبطة بممارسة الأنشطة الرياضية.

المقاييس السومترية

قـــياس السلوك الاجتماعي (لتحديد موقف التلميذ بين زملائه ومكانته بين الجماعة التي ينتمي إليها عن طيق إجابات الطلاب).

١- يشعر بأمن مع الجماعة	١	٢	٣	٤	٥
٢- هل ينصف اللاعبين الآخرين	١	٢	٣	٤	٥
٣-هل يضحك مع الآخرين	١	٢	٣	٤	٥
٤- هلي يقبل الأحكام	١	٢	٣	٤	٥
٥- هلي يظهر روح المبادرة	١	٢	٣	٤	٥
٦- هل تحبه الجماعة	١	٢	٣	٤	٥
٧- هلي يتبع القوانين حتي لو كان غير مراقب	١	٢	٣	٤	٥

توضــح دائــرة حــول الرقم الصحيح في كل سؤال وبذلك نحصل علي مجموعــة علامات السلوك. وقد يكون هذا مفيدا لأغراض المقابلة فيما بعد. أو لأغراض اجتماع المعلم بالوالد أو التصنيف.

٢- قياس خصائص الشخصية

ممتاز جيد جدا جيد مقبول غير مقبول

- قائد جيد

ممتاز جيد جدا جيد مقبول غير مقبول

- يتحمل المسؤولية

ممتاز جيد جدا جيد مقبول غير مقبول

ممتاز جيد جدا جيد مقبول غير مقبول

- متعاون ممتاز جيد جدا جيد مقبول غير مقبول

- يهتم بنشاط الآخرين

ممتاز جيد جدا جيد مقبول غير مقبول

- لبق مع الآخرين

ممتاز جيد جدا جيد مقبول غير مقبول

٣- اتجاهات السلوك الإيجابي

واضحة نوعا ما قليلة معدومة

(+٣) (+٢) (+١) (+١)

١- يشترك بحماس.

٢- صريح- متكلم - اجتماعي.

٣- سريع وحاسم في الحركة.

٤- يفضل النشاط الفردي.

٥- يحرج بسهولة- جبان

٦- يفتقر إلي الثقة بالنفس.

موازين تقدير السلوك:

وذلك باحتساب عدد مرات المواظبة والألتزام بالزي الرياضي والحضور المبكر والنظام آلي غير ذلك.

ه- المقابلة:

والمقصود بها التحدث وجها لوجه مع الطالب وذلك بأخذ المعلومات الشخصية منه وملاحظة انفعالاته وأفكاره وأتجاهاته.

الأستفتاء:

ويشمل أسئلة مكتوبة مقفلة بينهم أولا ومفتوحة لمعرفة رأي طالب حول موضوع يتعلق بالمجال الاجتماعي أو الرياضي.

خامسا: أساليب تقويم المعلومات الرياضية:

أ- أفضل وسيلة لذلك هي الاختبارات الشفهية والتحريرية في المعلومات التي تدو حول موضوعات المنهج مثل قوانين الألعاب- أهمية التربية الرياضية وأهدافها- الإسعافات الأولية.

ب- عن طريق قياس منجزاته فيما يخدم الوعي الرياضي بالمدرسة (إذاعة مدرسية- ملصقات- مجالات- موضوعات رياضية).

استخدام الإحصاء في عملية التقويم:

لا يزال القسم الأكبر من المدرسين والمعلمين في مدارسنا العراقية يجهل استخدام الإحصاء حتي بمفاهيمه البسيطة في حياة المدرسة خاصة في عملية (تقويم) طلابهم أو تلميذهم. إن استخدام الإحصاء في هذا المضمار لا يعني أن المدرسة أو المعلم يحتاج إلي خلفية أو كفاءة عالية تؤهله لفهم واستخدام تلك المفاهيم. إن المفاهيم الإحصائية التي سنتناولها في هذا الفصل هي مفاهيم بسيطة يستطيع أي معلم أن يقوم بها دون الحاجة إلي ضرورة توف مستوي

معين في الرياضيات- ونحن إذ نؤكد أهمية تعلم واستخدام مثل هذه المفاهيم البسيطة ليس لذاتها وإنما استخدامها كوسيلة تضفي معني علي الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ في ضوء تلك الدرجات أي أن التأكيد سنصب بالدرجة الرئيسية علي الجانب التطبيقي العملي للإحصاء وليس الجانب النظري.

فمثلا لو حصل أحد الطلبة علي درجة (٦٣) في اختبار التربية الرياضية أو أي درس فماذا نحكم علي هذه الدرجة جيدة هي. أم ضعيفة أو أم هي بين هذا وذلك؟ ما هو موقع الطالب الذي حصل عليها مقارنة بالطلبة الآخرين؟ أهو في الربع الأول أم في الربع الأخير من الصف؟ أننا لن نستطيع أن نجيب علي أي من الأسئلة السابقة. أي أن الدرجة ٦٣ لا معني لها. ولكن نعطيها معني أو دلالة لابد أن نحصل علي معلومات أخي. وبمعني أدق لابد من استخدام بعض المفاهيم في الإحصاء لكي يتضح معني الدرجات التي يحصل عليها الطلبة، ومن هذه المفاهيم الإحصائية: مقاييس النزعة المركزية، مقاييس التشتت والدرجة المعيارية، الرتبة المئينية. وسنتناول بعض هذه المقاييس بشيء من التفصيل.

مقاييس النزعة المركزية :

تفيد مقاييس النزعة المركزية في تهيئة معيار معين تقارن بموجبة الدرجة التي يحصل عليها أي طالب في الصف و غالبا ما يقع هذا المعيار في وسط أو مركز الدرجات التي يحصل عليها مجموع الطلبة. ومن هنا جاءت هذه التسمية.

١- المنوال: وهو أضعف المقاييس دلالة وأقلها استخداما ومع ذلك فهو يضفي بعض المعني علي درجات الطلاب، والمقصود بالمنوال (أو الشائع) الدرجة التي تتكرر أكثر من غيرها من الدرجات، فلو حصل كثير من

التلاميذ علي درجة ٧٠ في أحد الاختبارات (أي أن هذه الدرجة كانت أكثر تكرار من غيرها من الدرجات) فإن المنوال يصبح (٧٠). وفي ضوء هذا المنوال يمكن أن نحكم إلي حد ما علي الدرجة ٦٣ (التي مر ذكها) بأنها درجة ليست جيدة.

٢- الوسيط: ويعرف الوسيط بأنه الدرجة الوسطية. أي التي يقع تحتها أو فوقها ٥٠% من الدرجات. أي أن درجة الوسيط هي أفضل من (أو أعلي من نصف الدرجات، وفي نفس الوقت أوطأ من نصف الدرجات أيضا. ويمكن للمعلم أو المدرس أن يحسب الوسيط بطريقة بسيطة تفي بالغرض للاستعمال اليومي (هناك طيقة أكثر دقة وتعقيدا، تلك هي ترتيب درجات الطلاب تنازليا أو تصاعديا وتحديا وتعقيدا، تلك هي ترتيب درجات الطلاب تنازليا أو تصاعديا وتحديد الدرجة الوسطي في التسلسل والتي تمثل الوسيط.

مقاييس التشتت:

لا تكفي مقاييس النزعة المركزية لوحدها في إضفاء معني دقيق لدرجات الطلبة، لذلك يستعان بمقاييس أخري لهذا الغرض تدعي مقاييس التشتت وسيقتصر هذا الفصل علي عرض اثنين منها فقط هما المدى والانحراف المعياري.

١ - المدى:

وهو ما يساوي الفرق بين أعلي درجة وأوطأ درجة في التوزيع (ولكي يكون المدي أكثر دقة يضاف واحدا إليه، أي الفرق بين أعلي وأوطأ درجة + ١ ولسنا هنا في مجال تبيان السبب في هذه الإضافة).

والمدى هو أقل قيمة ودقة من مقاييس التشتت الأخرى وقد، يستعان به مع المنوال ليعطي بعض المؤشرات عن قيمة أي درجة يحصل عليها الطالب في اختبار ما. فلو كانت أقل درجة في الاختبار ٨٠ وأعلي درجة فيه كان ١٠٠ وكان المنوال هو ٩٠، فإن الطالب الذي يحصل علي درجة ٨٤ لا تعتبر درجته جيدة في ضوء المعلومات السابقة.

٢ – الانحراف المعياري:

وهو يمثل الجذر التربيعي لمعدل مرعب الانحرافات حول الوسط الحسابي لو كان الانحراف المعياري لدرجات الطلاب في اختبار ما كبيرا فإن هذا يعني أن الدرجات متباعدة فيما بينها وبالتالي فإن الطلاب مختلفون في أدائهم لذلك الاختبار إما إذا كان الانحراف المعياري صغيرا فإن ذلك يعني أن الدرجات والطلاب أقرب إلي التجانس فيما بينهم.

ولإيجاد الانحراف المعياري هناك عدة طرق أبسطها ما يأتي خاصة عندما يكون الوسط الحسابي (معدل الدرجات) عددا صحيحا.

خطوات إيجاد الانحراف المعياري:

١ – استخرج الوسط الحسابي للدرجات التي تريد حساب انحرافها المعياري.

٢ – استخرج الفرق بين كل درجة من الدرجات والوسط الحسابي.

٣ – جمع هذا الفرق .

٤ – اجمع مربع الفروق.

٥ – أوجد معدل مرب الفروق وذلك بقسمة مجموعة مربع الفروق علي عدد الدرجات.

٦ – أوجد الجذر التربيعي لذلك المعدل وهو يساعد في الانحراف المعياري.

ونتضح أهمية استخدام الانحراف المعياري عند مقارنة درجات الطلاب مع بعضها في اختبارات مختلفة. فكثيرا ما نسمع أن الدرجة (٥٠) عند المدرس (س) أو في موضوع ما هي أحسن من الدرجة (٧٥) عند المدرسة (ص) أو في موضوع آخر. أو عندما ما تسأل أحد الطلاب أيهما أفضل درجة (٩٠) في اللغة العربية أم درجة (٧٠) في الكيمياء فإنه لا يستطيع أن يجد جوابا عن سؤالك إذا لابد من توفر معيار يعتمد عليها لإصدار حكم من هذا النوع. وهذا المعيار يسمي الدرجة المعيارية.

الدرجة المعيارية:

وهي تعني تعدد الانحرافات المعيارية التي تنحرف بها درجة ما عن الوسط الحسابي. فانحاف المعياري هو الأساس الذي تحسب. بموجبة الدرجة المعيارية (أو القيمة المعيارية) لذلك وعند حساب الدرجة المعيارية لدرجة ما تطرح الوسط الحسابي من تلك الدرجة وتقسم الناتج علي الانحراف المعياري.

الرتبة المئينية:

الرتبة المئينية لاية تعني النسبة المئوية للدرجات التي تقع تحت تلك الدرجة. فمثلا التربة الئينية لدرجة طالب ما في أحد الاختبارات هي ٨٠ فذلك يعني أن هذه الدرجة هي أحسن من ٨٠% من الدرجات أو أن ذلك الطالب هو أحسن من ٨٠% من الطلاب. أي أنه أحسن من أربعة أخماس مجموعته. والرتبة المئينية لا تقل أهمية عن المقاييس السابقة (مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت) في إضفاء معني علي درجات الطلاب.

ولإيجاد الرتبة المئينية لا ية درجة تسلك الخطوات الآتية:

١- رتب الدرجات تنازليا وأعط ربة لكل درجة ابتداء من أعلي الدرجات أي أن الدرجة الأعلي تأخذ الرتبة الأولي والدرجة الثانية التي تليها تأخذ الرتبة الثانية هكذا .

٢- إذا كانت هناك درجات متشابهة فيأخذ معدل رتبتها. فمثلا عندما توجد درجتان متشابهتان في المرتبة الثانية والثالثة فإن المرتبة لكل درجة ستكون ٢+٣ مقسوما علي ٢= ٢,٥.

٣- طرح رتبة الدرجة (التي تزيد إيجاد رتبتها المئوية) من آخر رتبة (وهي تساوي الرتبة السابقة في المثال السابق) ثم أقسم الفرق بين الرتيثيتن علي الرتبة الأخيرة (أي السابقة) واضرب الناتج في ١٠٠ فتنتج الرتبة المئينية المطلوبة.

والرتبة المئوية مفيدة للمعلم أو المدرس لمعرفة تطور مستوي تلاميذه خلال السنة الدراسية. فلو حصل طالب علي رتبة مئوية في اختبار آخر في نفس الموضوع بعد فترة من الزمن قدرها (٨٠) فإن ذلك يعني أن الطالب قد تقدم تقدما هائلا والعكس صحيح أيضا بينما لا نستطيع أن نحكم مثل هذا الحكم من مجرد مقارنة درجاته في الاختبارين فقط إذ يختلف مستوي الدرجات في كل اختبار عن الاختبار الآخر. فقد تكون الدرجة (٩٠) في أحد الاختبارات أحسن من الدرجة (٩٥) في اختبار أخر.

المراجع

=====

١- إبراهيم وجيه محمود : **التعلم، أسسه ونظرياته وتطبيقاتــــه**، مكتبــة الأنجلو، القاهرة ١٩٧٦م.

٢- أحمد خيري كاظم، جابر عبدالحميد : **الوسائل التعليمية والمنهج**، دار النهضة العربية، ١٩٨٤م.

٣- الدمرداش سرحان، ومنير كامل : **المناهج**، الطبعة الثالثة بمكتبــة دار العلوم، القاهرة ١٩٧٢م.

٤- أمين الخولي وآخرون : التربية الرياضية المدرسية دليل معلم الفصــل وطالب التربية العملية، الطبعة الثانية، دار الفكر العربـــي، القـــاهرة ١٩٩٠م.

٥- جابر عبدالحميد : **التعليم وتكنولوجيا التعليم**، دار النهضـــة العربيـــة، ١٩٧٩م.

٦- حامد عبدالخالق : **مناهج وطرق تدريس التربية البدنية**، مذكرات غير منشورة، القاهرة ١٩٨٢م.

٧- حسن معوض : **طرق التدريس في التربية الرياضية**، مكتبة القـــاهرة الحديثة، القاهرة ١٩٧٠م.

٨- صالح عبدالعزيز : **التربية وطرق التدريس**، الطبعة السابعة، الجـــزء الثاني، دار المعارف، القاهرة ١٩٧١م.

٩- عنايات فرج : **مناهج وطرق تدريس التربية الرياضية**، دار النهضـــة للطباعة، القاهرة ١٩٨٣م.

١٠- فكري حسن زيدان : **مناهج الدراسة**، عالم الكتب، القاهرة ١٩٧٢م.

١١- محمد صلاح الدين مجاور : **المنهج المدرسي**، دار القلم، الكويت ١٩٧٣م.

١٢- مراد وهبة : الإبداع والتعليم العام، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩١م.

١٣- وزارة التربية والتعليم : **المناهج المطورة للتربية الرياضية وبرامجها التنفيذية**، المرحلة الإبتدائية ١٩٨١م، المرحلة الإعدادية ١٩٨١، المرحلة الثانوية ١٩٨١م، الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية، القاهرة ١٩٨١م.

١٤- وهيب سمعان وآخرون : **دراسات في المناهج**، الطبعة الرابعة، مكتبة الأنجلو، القاهرة ١٩٧٢م.